

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
REINALDO KOVALSKI DE ARAUJO

FUNK E ESCOLA: PERFORMANCE, TEATRALIDADE E DISCURSO

CURITIBA

2021

REINALDO KOVALSKI DE ARAUJO

FUNK E ESCOLA: PERFORMANCE, TEATRALIDADE E DISCURSO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, setor de educação – Doutorado, Linha de Pesquisa: linguagem, corpo e estética na educação, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves [Gonzati](#), CRB 9/1584

Araujo, Reinaldo [Kovalski](#) de.  
Funk e [escola](#); performance, teatralidade e discurso / Reinaldo  
[Kovalski](#) de Araujo. – Curitiba, 2021.  
159 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

1. Educação e cultura. 2. Funk (Música). 3. Teatro na educação. 4.  
Cultura popular. 5. Performance (Arte). I. Título. II. Universidade Federal  
do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de REINALDO KOVALSKI DE ARAUJO intitulada: *Funk e Escola: Performance, Teatralidade e Discurso*, sob orientação do Prof. Dr. JEAN CARLOS GONÇALVES, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica  
06/04/2021 16:33:35.0  
JEAN CARLOS GONÇALVES  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
20/03/2021 21:21:10.0  
GLÁUCIO HENRIQUE MATSUSHITA MORO  
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
18/03/2021 15:28:53.0  
DEISE CRISTINA DE LIMA PIZANÇO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
06/04/2021 18:52:46.0  
MYLENE MIZRAHI  
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA -  
PUC/RIO)

Em memória de Valdete Kovalski de Araujo e João Ferreira de Araujo, irmã e pai.

## **AGRADECIMENTOS**

Esse escrito é apresentado com autoria e gosto de vitória. Entre leituras, pesquisas, análise de dados e problemas pessoais e afetivos, a pesquisa se funde com o pesquisador. Ela é resultado de persistência e de momentos em que eu (e outros) achávamos que não iríamos conseguir. Obviamente, como autor de um trabalho que fala sobre educação - e sobre um tema tão caro para as ciências humanas: o funk - eu não queria fazer um trabalho displicente, queria algo responsável e ético. O desafio foi muito grande. Logo percebi que não conseguiria sozinho, foi nessa sacada que o trabalho começou a fluir.

Foram tantas as contribuições diretas e indiretas nesse trabalho que uma página de agradecimento seria pouco, porém, sintetizo aqui alguns nomes, como um apelo simbólico a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para o andamento dessa pesquisa:

À minha mãe, Valdomira, que apesar de ser simples, sempre esteve ao meu lado em momentos bons e ruins, nela se personifica o amor de mãe. Expresso aqui minha gratidão eterna a esta mulher que esteve comigo não somente nesse processo de doutoramento, mas em todas as fases da minha vida.

À minha irmã Claudenice, que no final do processo se mostrou uma grande parceira, ajudando a resolver alguns problemas de ordem pessoal, possibilitando assim, paz para pensar na escrita.

Ao meu orientador, Professor Jean Calos Gonçalves que, dialogicamente, participou do meu enriquecimento pessoal. Agradeço não somente pela contribuição na aquisição dos títulos de mestre e doutor, mas também, por ter compartilhado o saber orientar alguém, o saber ser professor e acima de tudo o saber ser humano. Nesta caminhada que trilhamos juntos, aprendi e conheci um ser humano iluminado, sábio e acima de tudo, muito competente.

À Roseli, uma grande conselheira que esteve comigo no decorrer de grande parte desse processo, ajudando a desembaraçar algumas coisas, seu auxílio foi fundamental durante o processo.

À banca de qualificação, Profa. Mylene Mizhari (Puc-Rio) e Prof. Glaucio Moro (Puc-PR) que, por meio de suas gentis contribuições, validaram a pesquisa e deram novos direcionamentos para nossos escritos.

## RESUMO

Discutimos os sentidos de *funk* no contexto escolar a partir de enunciados de estudantes do Ensino Médio, participantes de um projeto realizado durante as aulas de arte; denominado “Julieta do Futuro”. O projeto é constituído por experimentações cênicas a partir de performances *funk* de artistas, entre eles, curitibanos. O estudo foi realizado em uma escola pública da região metropolitana de Curitiba e tem como mirante analítico os estudos de Bakhtin e o Círculo e os Estudos da Performance na Educação (Pedagogia crítico-performativa). Os resultados apontam para um revozeamento de sentidos para as performances *funk* na escola, apresentando re-apropriações no/do/sobre o corpo funkeiro por meio de processos de escolarização que excluem e ressignificam práticas discursivo-perfomáticas, quando estas adentram a esfera escolar. O presente estudo também aponta para uma tentativa do ocultamento das vozes do funk realizada pela cultura da escola. Ainda, trata do seu não acolhimento como cultura popular, muitas vezes tratado como algo vil e perverso, que corromperia os corpos escolares. Ao colocarmos em diálogo: performance, *funk* e escola, foi possível identificar as múltiplas temáticas abordadas e problematizadas na experimentação. Questões como sexualidade, pobreza, desigualdade, machismo, sexismo, família, drogadição e identidade, foram relidas, perpassadas e questionadas a partir das vivências cênicas e performativas realizadas pelos participantes da pesquisa.

Palavras-Chaves: *Funk*. Escola. *Performance*. Discurso.

## ABSTRACT

We discussed Brazilian funk in the school context taken out of precepts of high school students, who took part in a project held during art classes called “Julieta do Futuro” (Juliet of the Future). The project consists of scenic experiments from artists performing the Brazilian funk, in which amongst them were artists born in Curitiba. The study was conducted in a public school in the metropolitan region of Curitiba, and its analytical lookout is based on the study of the Bakhtin Circle and the Performing Arts in Education (Critical performative pedagogy). The results point out to a revival of the senses for funk performances in schools, presenting re-appropriations in/of/about the body of funk artists through schooling processes that exclude and re-signify discursive-performative practices in the school sphere. The following study also points to an attempt by the school's culture to silence the voices of Brazilian funk. Besides, it deals with its non-reception as popular culture, often treated as something vile and perverse that corrupts school bodies. By putting in dialogue performance, funk, and school, it was possible to identify multiple themes addressed and problematized in this experiment. Topics such as sexuality, poverty, inequality, chauvinism, sexism, family, drug addiction, and identity, were derived from the scenic and performative experiences of the participants of this research.

Key-words: Funk. School. Performance. Speech.



## RÉSUMÉ

Nous avons discuté du sens du funk brésilien dans le milieu scolaire sur la base de témoignages d'élèves du secondaire qui ont participé à un projet réalisé pendant le cours d'art appelé "*Julieta do Futuro*" (La Juliette du futur). Le projet présente des expériences scéniques basées sur des performances du funk réalisées par des artistes, y compris ceux de Curitiba. L'étude a été menée dans un lycée publique de la région métropolitaine de Curitiba et a comme point de vue analytique les études du Cercle Bakhtin et celles des performances dans l'éducation (Pédagogie critique-performante). Les résultats indiquent un renouveau d'intérêt pour la pratique du funk à l'école, présentant la réappropriation de la culture du funk et ses artistes, à travers des processus de scolarisation qui excluent et résignent les pratiques discursives-performantes lorsqu'elles entrent dans la sphère scolaire. Cette étude met également en évidence une tentative de faire taire les voix du funk dans la culture scolaire. En outre, elle traite de sa non-acceptation en tant que culture populaire, souvent traitée comme quelque chose de vil et de pervers, qui corromprait le corps scolaire. En mettant en dialogue: performance, funk et école, il a été possible d'identifier les multiples thèmes abordés et problématiques durant l'étude. Des questions telles que la sexualité, la pauvreté, l'inégalité, le machisme, le sexisme, la famille, la toxicomanie et l'identité ont été relues, imprégnées et questionnées à partir des expériences scéniques et performatives des participants à la recherche.

Mots-clés: Funk. École. Performance. Discours.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: PROTOCOLO TEATRAL CORPO PUTO .....	35
FIGURA 2: MC TALIBA .....	37
FIGURA 3: MR CATRA .....	42
FIGURA 4: LINN DA QUEBRADA .....	44
FIGURA 5: BAILE FUNK CASAMIGUE .....	45
FIGURA 6: MC MAYARA .....	70
FIGURA 7: SITUAÇÃO I .....	74
FIGURA 8: SITUAÇÃO II .....	75
FIGURA 9: ROMEU E JULIETA – FORMAS ANIMADAS .....	78
FIGURA 10: CABEÇA DE FUNKEIRO .....	88
FIGURA 11: MENINO FUNKEIRO .....	90
FIGURA 12: PROTOCOLO NÃO SE BRINCA COM MULHER .....	103
FIGURA 13: MULHER 1 .....	107
FIGURA 14: PERFORMANCE FAMÍLIA .....	112
FIGURA 15: PERFORMANCE JULIETA .....	113
FIGURA 16: PERFORMANCE ROMEU E JULIETA .....	114
FIGURA 17: PERFORMANCE ROMEU BRIGA COM JULIETA .....	115
FIGURA 18: PERFORMANCE ROMEU BÊBADO .....	116
FIGURA 19: PERFORMANCE DROGAS LICIDAS E ILICIDAS .....	129
FIGURA 20: PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 1.....	150
FIGURA 20: PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 2.....	151
FIGURA 20: PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 3.....	152
FIGURA 20: PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 4.....	153
FIGURA 20: PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 5.....	154
FIGURA 20: PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 6.....	155

## SUMÁRIO

1	APRESENTANDO A QUEBRADA.....	08
2	O BONDE NA ESCOLA.....	16
3	A PERFORMANCE FUNK COMO GÊNERO DISCURSIVO.....	27
4	FUNK E A CARNAVALIZAÇÃO DE UM CORPO PUTO.....	35
5	UM ROLEZINHO RUMO AO BATIDÃO.....	54
5.1	AS MINA OS MANO E A QUEBRADA .....	60
5.2	DO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	65
5.3	DO QUESTIONÁRIO.....	67
5.4	DO PROJETO "JULIETA DO FUTURO".....	69
5.5	EXPERIMENTANDO O TEXTO SHAKESPEARIANO.....	77
5.6	A HORA E A VEZ DE "JULIETA DO FUTURO".....	79
6	PROTOCOLOS TEATRAIS NA PERSPECTIVA DA VERBO-VISUALIDADE – .....	83
7	DA REDAÇÃO/ESCRITA PERFORMATICA.....	89
8	COM A PALAVRA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO – SENTIDOS DE FUNK NA ESCOLA.....	95
8.1	BOLADONA – O CORPO FEMININO EM DISCURSO.....	98
8.2	NA QUEBRADA, O FUNK – VIOLÊNCIA E DROGAS NA REPRESENTAÇÃO DE UM CORPO FUNKEIRO.....	110
8.2.1	Lado A e Lado B .....	117
8.2.2	Corpo louco de droga.....	127
9	PRÉVIAS CONCLUSÕES.....	135
10	REFERÊNCIAS.....	140

*Sou história do funk isso eu tenho que falar*  
*Sou história do funk você tem que respeitar*  
*Sou história, vivo sempre a cantar*  
*Solta o pancadão DJ, a galera quer dançar*  
*Nem tudo que reluz é ouro, nem tudo que brilha é prata*  
*Na rua 1, Cidade Nova,<sup>1</sup>*

## 1 APRESENTANDO A QUEBRADA

São diversos os caminhos que me conduziram até a escrita dessa tese e a escolha destes temas de pesquisa. Caminhos os quais trilhei não em um pequeno lapso de tempo, mas em uma caminhada envolvendo minha história de vida, na qual me constituí como professor/arte-educador. Caminhos estes que me fizeram, em vários momentos, repensar práticas, olhar para ideias pré-concebidas e reformulá-las. Pensá-las a partir de novos ângulos. Saio transformado, pois meu olhar sobre o foi se ampliando no decorrer da pesquisa. Parafraseando Booth (2000), saio como um pesquisador modificado, afetado pelas experiências que tive no campo e pelas reflexões que lancei sobre elas.

O trajeto da arte ensina que categorizar uma manifestação artística, enquanto legítima ou não, é muito perigoso. Quanto mais, levando em consideração o contexto político ideológico<sup>2</sup> em que vivemos. Essa tese articula sobre uma das manifestações artísticas mais controversas da atualidade: o *funk*. Temos em vista toda a gama de

---

<sup>1</sup>*Nem tudo que reluz é ouro, nem tudo que brilha é prata - MC Galo.*

<sup>2</sup>Para Bakhtin, a ideologia é social e se constrói em todas as esferas das interações: “A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista, pois a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”(ano e página). Reforçando esse entendimento, a ideologia poderia se caracterizar, na perspectiva bakhtiniana, como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens. Seguindo essa linha de raciocínio, também se pode ver ideologia como uma representação. Isso porque ela se dá na/pela linguagem, precisando dela para poder se manifestar. Vale salientar que a linguagem é, fundamentalmente, representativa (simbólica) e constituída por signos ideológicos. Sendo assim, esses signos não só denominam um ser no mundo, mas também fazem referência a outra realidade, externa à imediata. Para Bakhtin, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. (ano e página) Por ser ideológico, o signo comporta as crenças, os sonhos, as visões de mundo, os modos de interpretar a realidade, etc. Se o signo não fosse também ideológico, nada disso poderia ser identificado nele. O signo carrega, em sua constituição, numa face, uma oficialidade que o faz pertencer a determinado sistema ideológico e, na outra, uma necessidade de reorganização a partir de seu contato com as relações cotidianas travadas pelos sujeitos. A ideologia é essa dupla face que possibilita ao signo manter-se na história e, também, transformar-se na interação verbal. Podemos definir a ideologia, portanto, como um conjunto de valores e de ideias que se constitui por meio da interação verbal entre diferentes sujeitos, pertencentes a diferentes grupos socialmente organizados na história concreta.

questões que as *performances*<sup>3</sup> *funk* carregam, em especial, quando são elevadas ao *status* de arte ou quando são discutidas no meio acadêmico e no âmbito da educação.

Deslocar o *funk* dos guetos e pensá-lo a partir das suas *performances*, especialmente nas salas de aula, requer o rompimento com o conceito ritualístico que temos de escola (McLAREN, 1991). Dado esse rompimento, são necessárias outras possibilidades de enxergar os espaços de vivência em educação. Adentrar com o *funk* na escola é subverter o processo empoeirado do conhecimento, abrindo-se para novos diálogos com o mundo contemporâneo e com as vozes da cidade, traçando com elas, outras formas de interação.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é compreender as relações entre *funk* e escola a partir do discurso de estudantes do ensino médio em Curitiba – PR.

O *funk* aterroriza certa camada da sociedade por ser considerado uma forma de manifestação prejudicial para a moral e os bons costumes de jovens e crianças. Destacamos ainda que, para muitos, as *performances funk* sequer são consideradas uma forma de arte.

Estes discursos relacionam as *performances funk* com um erotismo vazio de possibilidades de discussão. Esta relação, cada vez mais, afasta o *funk* da escola institucionalmente. Reafirmamos que o afastamento ocorre de forma institucional, pois, adolescentes, jovens adultos e crianças continuam, em seus fones de ouvido, verbetes, roupas e gestos, consumindo e reverberando em seus corpos, as vestimentas, os modos de agir e as *performances* ditadas pelo *funk*.

Enquanto educador, não acredito que o caminho que a escola deva tomar seja o de proteger o jovem das “vis entranhas do *funk*”. Acredito sim, que a melhor postura seja a da sua inclusão como parte das aulas, criticando, dialogando e desmistificando esse produto cultural, justamente por ser um constitutivo atual da identidade do nosso país.

Schechner (2006) alerta que, tanto a vida cerimonial e diária, quanto a vida artística, são repletas de rotinas, hábitos e rituais. Até mesmo o que é considerado alta cultura, *cult*, Arte, ou os conhecimentos que recortamos, de forma política, como parte de um currículo, são, em sua maior parte, combinações de comportamentos conhecidos ou deslocamentos de um comportamento. Nesse sentido, o nu artístico

---

<sup>3</sup> Todas as vezes que me refiro a *funk*, neste estudo, aludo à ideia de *performance* com base em Taylor (2013), considerando a rica carga semiótica que o conceito defendido pela autora proporciona. Ao pensar *funk* como *performance*, abarco desde a música até os modos peculiares da fala, passando pela indumentária e pelo modo de produção do corpo *funkeiro*. Nesse sentido, não convém, para esta pesquisa, compreender o *funk* apenas como música, mas sim como conjunto de *performance* que produz discursos e nomeia corpos.

causou certo espanto durante os anos 1960 e 1970, contudo, qual era a razão do estranhamento, sendo que o nu artístico já ocupava seu lugar de destaque na pintura e na escultura?

Analogamente, questionamos: qual o motivo de se problematizar enfaticamente o caráter erótico das *performances funk*, se já ultrapassamos, pelo menos na arte, estas questões na contemporaneidade? Hoje a sociedade consome o nu diariamente na *internet*, na televisão, no museu e no teatro. Assim, questionamos quais vozes produzem espanto quando esse nu é cantado ou *performatado*?

A grande problemática é a escola ainda não estar preparada para lidar com as questões que envolvem o nu e o erótico. Dado este despreparo, ao invés de se discutirem estas *performances*, tão presentes na vida dos jovens, toma-se a atitude de silenciá-las, levantando a bandeira pedagógica de que a escola é lugar impróprio para tais debates.

Defendemos, nesta tese, que a escola, em especial na disciplina de arte, não apenas é lugar para se discutir o nu e o erótico, como também é profícuo lugar de aprofundar debates sobre o consumo dessas *performances*. O *funk* pode ser um gatilho para todo professor que almeje entrar nessa empreitada. É importante entender que a escola, mesmo quando silencia, produz verdades sobre corpos, não havendo neutralidade. Assim, ou encaramos as questões que envolvem o corpo nu ou erótico, em todas variáveis (músicas, *nudes*, pornografia, erotismo, nu artístico), ou corremos o risco de perpetuarmos uma geração consumidora do corpo nu/erótico de maneira não reflexiva, na maioria dos casos, uma maneira misógina, sexista e até mesmo ilegal.<sup>4</sup>

Desde seu surgimento, o *funk* sempre esteve e estará presente nas salas de aulas, seja nos fones de ouvidos ou nas *performances*, como roupas e vocabulários, que os estudantes e a comunidade escolar exibem durante o período de escolarização. Cabe ao professor decidir se irá ignorar essa existência ou trabalhá-la em suas aulas, propiciando uma enriquecedora experiência cultural.

Durante a composição desta tese, em muitos momentos, fui indagado sobre os motivos para explorar um tema feito este. A resposta sempre foi a simples existência destas manifestações na sala de aula. O *funk* na escola, apesar de ignorado, nunca deixou de existir, seja nos fones de ouvidos, nos intervalos entre as aulas ou nas caixas de sons, quando se permitem que músicas diversas sejam

---

<sup>4</sup> Vale salientar que o corpo funk nunca foi um corpo nu. Ele sempre foi um corpo muito bem-vestido, adereçado, encoberto por determinados tipos de adereços que lhe da identidade.

tocadas. Tanto que, quando há a possibilidade de se escolher uma música para realização de algum trabalho, o *funk* aparece, deixando visível sua marca.

Trabalho em uma escola que tem um grêmio estudantil muito ativo em comparação a outras escolas. Esta organização deve-se, em parte, ao engajamento político de professores e estudantes envolvidos. O grêmio, desde o início, procurou a representatividade participativa dos jovens no espaço escolar.

Uma das ações realizadas pelo grêmio foi colocar músicas durante o intervalo. A ordem seria que, a cada dia, ou a cada semana, dependendo do combinado, uma sala ficaria responsável pelas músicas tocadas no decorrer do intervalo. Entre as diversas músicas tocadas, o *funk* esteve bastante presente, suscitando muita discussão, tanto que se questionou a proibição desse estilo musical nos intervalos. Graças ao grêmio, atuante e inteligente, o *funk* permanece apesar do controle rígido sobre os tipos de *funk* permitidos.

O *funk* na escola aparece, em especial, quando o estudante pode escolher o estilo de música com o qual trabalhará, fazendo-o trazer, para a vivência de sala de aula, suas experiências estéticas. Vale destacar que, nesta pesquisa, estética é compreendida conforme propõe o antropólogo David MacDougall (2006, p. 98), ou seja, como tendo “pouco a ver com noções de beleza e arte, mas sim, como uma gama mais vasta de experiências sensoriais e culturais padronizadas”.

Desconsiderar a existência do *funk* na sociedade e, por conseguinte, na escola, ignora a gama de sentidos que está em jogo ao ser anunciada essa *performance*, deixando-se de lado as ricas tramas ideológicas exercidas toda vez que ela adentra o espaço de saber.

Por meio de sua falta explícita de comportamento considerado adequado, o *funk* provoca a resignificação e remodelação do espaço de sala de aula, dando novos sentidos e desconstruindo o que se apresenta como ordem vigente. Isto possibilita o implemento de políticas com outros vieses e a dissolução dos agenciamentos que perpassam a cidade.

Dadas estas questões, o *funk* é ponto central e catalisador de propostas de discussões para a sala de aula. Esse movimento, tão mal visto pela classe média, traz em si valores que estão explícitos na cidade e são vivenciados cotidianamente pelos jovens. Questões como a objetivação sexual, relações de gênero, conflitos geográficos e urbanos, violências e seus potencializadores constituem materialidade para se falar e fazer *funk* (FORNACIARI, 2010). Talvez sejam esses, também, os motivos para o *funk* apresentar-se tão indigesto para a sociedade, pois este evidencia toda a

miséria encoberta por meio de processos higienistas de violação de direitos. O *funk* explicita violências. Desconsiderá-las, possivelmente, seja mais confortável que as enfrentar.

A presente tese visa um diálogo entre teorias do teatro, da *performance*, da linguagem e da educação. O ponto de partida é a possibilidade de lançar um olhar analítico para materialidades discursivas não teatrais que, contudo, possuam em sua enunciação vestígios de teatralidade. É nesse sentido que encontramos formas de analisar as materialidades produzidas em experimentações teatrais a partir do *funk*. Considerando tais materialidades, buscamos desvendar os sentidos que o *funk* assume para os estudantes.

A partir dos processos de escrita que originaram minha dissertação de mestrado, permeei os estudos da linguagem, lançando um olhar para materialidades discursivas que se enunciavam para além do discurso teatral. No decorrer da pesquisa para a referida dissertação<sup>5</sup>, analisei protocolos teatrais constituídos na perspectiva da verbo-visualidade, concretizados em desenhos, instalações artísticas, *flayers* e *performances*.

Essa vivência provocou meu olhar para análise de materialidades que, mesmo não sendo partes de um produto teatral, carregam em si ancoragens passíveis de análises embasadas em pressupostos teóricos em diálogo com os estudos do teatro. No estudo citado, realizei a análise de uma instalação artística em um banheiro público<sup>6</sup>, composta por linguagem oriunda das artes visuais, que carregava em si traços materiais do processo teatral. Também foi analisado na mesma perspectiva uma *performance* arte, ou seja, um produto híbrido entre teatro e artes visuais.

Tais inquietações foram fomentadas pelos diálogos que vivenciei no grupo de Pesquisa ELiTe – “Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq)”. Interessaram-me tanto as pesquisas acerca da pedagogia das Artes Cênicas, quanto os estudos das artes do corpo, *performance* e linguagem. A partir destas vivências e das pesquisas produzidas pelo grupo de estudos, comecei a compreender que o discurso teatral não se encerrava na apresentação da obra em si, e que suas possibilidades enunciativas estendiam-se para materialidades externas à cena. Portanto, observei que essas materialidades, mesmo não sendo teatrais, carregavam elementos e sentidos de teatralidade (GONÇALVES, 2014).

---

<sup>5</sup>Dissertação intitulada: “No palco professoras de teatro: corpo e identidades em perspectiva verbo-visual”, defendida no ano de 2015, no PPGE-UFPR.



Minha pesquisa de mestrado, os estudos da linguagem, bem como as experiências no grupo de pesquisa ELiTe, levaram-me a pensar estas materialidades a partir do viés bakhtiniano e dos estudos a respeito da *performance*, alargando os conceitos de texto para além do aspecto verbal. Assim como os estudos em Análise de Discurso voltam-se para outras materialidades textuais, o discurso teatral também se materializa em outros enunciados, estes transcendem uma montagem de espetáculo, apresentando-se como materialidades gráficas, sonoras, visuais, verbo-visuais, etc. (GONÇALVES, 2013a. 2013b. 2013c. 2013d. 2013e, 2014, 2017).

Fundamentados nos estudos de Ubersfeld (2010), Ryngaert, (1995), Pavis, (2010), Bakhtin (2010), Brait (2009, 2013) e Gonçalves (2010, 2013, 2014), buscamos apontar as possibilidades de análise do texto teatral, alargando suas esferas de enunciação. Consideramos, assim, o enunciado e sua enunciação (RYGAERT, 1995) na amplitude do discurso teatral (UBERSFELD, 2010). Embasados no conceito de dialogismo proposto por Bakhtin, referindo ao encontro de diferentes vozes, que esses autores serão compreendidos nesta tese. Assim, podemos compreender o discurso teatral como o cruzamento de, pelo menos, duas vozes em diálogo. Dessa forma, diferentes elementos adquirem sentidos ao se encontrarem com diferentes vozes.

A amplitude de possibilidades do discurso teatral e os pressupostos metodológicos da análise dialógica do discurso (ADD) constituem o cerne deste estudo. Defendemos que, a partir dos teóricos aqui apresentados, entendendo que não somente o espetáculo teatral possui discursos teatrais, é possível lançar um olhar analítico para as materialidades não teatrais aqui propostas. Assim, os discursos teatrais estão presentes em diferentes esferas de circulação, como por exemplo, as materialidades<sup>7</sup> que pretendo explorar nesta tese.

O aporte teórico para nossa análise partirá dos estudos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), tendo em Bakhtin e o Círculo seus principais teóricos, em diálogo com a Teoria da Performance. Visamos compreender os sentidos de funk produzido por estudantes do ensino médio de duas escolas da Região Metropolitana de Curitiba.

O estudo foi realizado durante as aulas de Arte (aulas curriculares) no total de 14 aulas, em um projeto, aqui denominado Julieta do Futuro. Durante o projeto

---

<sup>7</sup> Entende-se como materialidade discursiva o texto em suas mais diversas dinâmicas. Nesse estudo foi utilizado tanto o texto escrito, nas redações performáticas e nos questionários como o texto teatral nas apresentações de pequenas cenas.

foram realizados diversas materialidades visuais, sonoras e verbo visuais que compõem o acervo pessoal do pesquisador. Para a análise nesta tese utilizei trechos de redações performáticas, trechos de questionários, desenhos confeccionados a partir da metodologia dos protocolos teatrais verbo-visuais e pequenas cenas teatrais que foram gravadas em vídeo. A Tese segue a seguinte estruturação:

No capítulo 1 realizo a apresentação do trabalho, os diálogos que proponho realizar, bem como meus objetos de pesquisa. Exponho minhas lentes teóricas e os diálogos que realizo entre o *funk* e o teatro.

No capítulo 2 interessam as questões que permeiam o *funk* e a escola, como esta se relaciona com as performances *funk*, suas relações e problematizações.

No capítulo 3 realizo um diálogo entre performance e os estudos de Bakhtin apontando as lentes analíticas que irão me embasar nessas duas teorias.

O capítulo 4 surge do estado da arte, e é um capítulo chave para compreender a tese. À partir da ideia de corpo puto, penso como esses corpos são discursados nas músicas *funk* e por artistas *funk*. Lanço uma discussão a partir do conceito de carnavalização de Bakhtin e proponho pensar esses corpos para além do baile *funk*, compreendendo suas potencialidades de ser e estar no mundo.

No capítulo 5 apresento como foi realizada a intervenção nas escolas trabalhadas. Apresento o espaço em que foi realizado o projeto, os sujeitos colaboradores da pesquisa, bem como as características da pesquisa de campo. Apresento os detalhes do ambiente, das materialidades das pesquisas e como elas foram construídas dentro de um contexto de uma pesquisa qualitativa a partir da teoria dialógica do discurso. Apresento também o projeto “Julieta do futuro” que foi o nome que surgiu naturalmente para as 14 aulas que compuseram o trabalho de investigação.

No capítulo 6 apresento uma das perspectivas de análise de um dos protocolos teatrais. A metodologia de análise advém dos estudos em teatro educação e está pautado nas pesquisas de Gonçalves (2014).

O capítulo 7 apresenta a metodologia da redação/escrita performática baseada nos estudos de Gonçalves M. (2016), e nos estudos da pedagogia crítico performativa. Os estudantes puderam expressar através de redações lidas, faladas, contadas e encenadas sua opinião sobre o tema e o assunto trabalhado.

O capítulo 8 segue como capítulo de análise, onde apresento duas materialidades: a primeira, um protocolo teatral verbo visual produzido a partir de uma cena feita com músicas de *funk*: a qual chamei de ‘Boladona’, o corpo feminino em

discurso'. A segunda materialidade se trata de uma cena produzida pelos jovens a partir da música Julieta do Futuro de Mc Mayara, a qual chamei: 'Na quebrada, o *funk*, violências e drogas na representação de um corpo funkeiro.

Por fim o capítulo 9 veio a se chamar prévias conclusões', como autor acredito que há muito a se concluir do trabalho. Muita materialidade foi produzida, muito discurso foi reverberado, o que certamente renderá muita pesquisa futura e muitas outras interrogações. Nesse sentido, o que apresento são gestos de análises, e conclusões móveis que, a partir de novos olhares, podem vislumbrar novas teorias, novos horizontes e novas perspectivas.

## 2 O BONDE NA ESCOLA

*Canto, faço estrofe pras amiga e os amigo  
 Funk não é crime, relatando a verdade só da onde vivo  
 Deixa eles vim que aqui não arruma nada  
 Querem proibir a molecada de curtir um baile no ar livre, dentro da quebrada  
 Pega a visão, primeiro quero perguntar  
 E o nível de educação?  
 E a saúde, como tá?  
 Seu papel não tá feito e o nosso quer breicar?  
 De cantar e conscientizar minha cultura eu sempre vou honrar  
 Minha favela precisa de uma voz pra poder se expressar*

"Funk Não é Crime" - MC Menor MR, MC Renan R5, MC Guuh e MC Bob Boladão<sup>8</sup>

“Proposta que pretende acabar com o *funk* chega ao senado”, é a notícia de capa da ISTOÉ *online*<sup>9</sup>, ideia de iniciativa popular que obteve, segundo a publicação, mais de vinte mil assinaturas e foi encaminhada ao Congresso Nacional.

O que faz o *funk* despertar sentimentos tão opostos de ódio e prazer ao mesmo tempo? O mesmo ritmo que impulsiona milhares de pessoas enraivecidas a assinarem um protocolo pedindo sua extinção, também leva muitos ao delírio em bailes de periferias ou em baladas noturnas das grandes metrópoles.

O motivo dos defensores da extinção do ritmo e de suas *performances*<sup>10</sup> é sempre a ideia de uma moralidade, sempre a falácia de que as letras, os arranjos e o modo de ser *funkeiro* incentivam a prostituição, a violência e o uso de drogas, pois algumas letras apresentam tais questões em seus discursos.

---

8

[https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=s8M1x/aiqAkg&fbclid=IwAR3aP\\_xxPmMvShXSoJDriy/KxzJpS25y6ApdbDo900FP4yww6-dm9vliL4WI](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=s8M1x/aiqAkg&fbclid=IwAR3aP_xxPmMvShXSoJDriy/KxzJpS25y6ApdbDo900FP4yww6-dm9vliL4WI) – acesso em 18/12/2020

<sup>9</sup><http://istoe.com.br/romario-relator-proposta-fim-funk>, acesso dia 03/07/2014.

<sup>10</sup>Neste trabalho compreendo o conceito de *performance* a partir dos estudos de Zumthor (2014), percebendo esse corpo *performativo* como pleno de teatralidade em relação aos elementos com os quais o *funk* dialoga, podendo ser a dança, a expressão corporal, o figurino, a música ou os gestos. *Performar*, no entendimento desta pesquisa, amplia-se para a possibilidade da relação do corpo com elementos que dão identidade ao *funk* e, posteriormente, ao corpo *funkeiro*.

Facina (2015) aponta que esse moralismo funciona tão somente como base para encobrir o ódio de uma classe elitista pelas pessoas que vivem e consomem o *funk* como forma de diversão e lazer. Vale destacar que grande parte das pessoas que se intitulam *funkeiros*, seja por sobreviver do *funk* ou por *performar* na vida a estética *funk*, é da classe trabalhadora, da classe baixa ou média baixa, constituídas em sua maioria por pretos e pardos.

O ódio, dessa forma, não é somente pelo ritmo supostamente conter violência, falar sobre drogas e prostituição ou mostrar o corpo feminino em pleno gozo de prazer. Observa-se, por exemplo, a quantidade de filmes<sup>11</sup>, novelas e mesmo outros ritmos musicais que expressam esses temas e nunca despertaram tamanha controvérsia. Assim, dado o tratamento diferenciado para diferentes formas artísticas, o problema é o sujeito que *performa* o *funk*, ou seja, a mulher, dona de seu corpo, usando roupas curtas, descendo até ao chão em um rebolado ousado. É, também, o pobre e negro que sonha em ser rico e ostentar sua riqueza mesmo que de forma teatral, em um espaço de diversão. Por conseguinte, o *funk* não pode ser entendido como criador de mazelas sociais, mas como agente que fala, entre outras coisas, sobre estas mazelas.

O corpo que *performa* o *funk* transforma-se em uma espécie de corpo *puto*<sup>12</sup>. Esse corpo está no limiar entre o proibido e o permitido, o sagrado e o profano. A malandragem é atrelada ao desejo de *se dar bem na vida*, em que a sexualidade e a religiosidade conferem um corpo limite. A personagem que se transforma no corpo *puto funkeiro* carrega em si traços da riqueza (ostentação), da beleza (uso de roupas de marcas) e da sedução (saber dar uma cantada, saber fazer o passinho, saber dançar).

O corpo *puto funkeiro* ancora-se nos personagens que *performam* de maneira mais radical a extremidade do *funk*; a putaria, o proibidão; um corpo que dança e fala sobre o consumo de drogas, o sexo livre das amarras sociais; um corpo aceito no

---

<sup>11</sup> Um exemplo de filme que mostra a violência nos morros cariocas e o comércio de drogas é “Tropa de Elite” do diretor José Padilha. As músicas do grupo “Mamonas Assassinas”, hoje celebradas com saudosismo, possuía, um grande teor jocoso e erótico. Algumas músicas de *eeggae* que trazem à tona a discussão acerca do consumo de drogas. Além disso, as telenovelas, exibidas em pleno horário nobre, exploram o corpo feminino em estado de nudez.

<sup>12</sup> Tomo de empréstimo o termo “puto” da letra da música “Puto das Putas” de MC Talibã, <https://www.youtube.com/watch?v=jguyrwVtGHU> acesso dia 03/07/17 às 11h52min. Essa música fala de um corpo em estado de gozo, tanto estético (ao ouvir uma música), quanto sexual (ao fazer ou receber sexo oral). O corpo em estado “puto”, no sentido conferido pela música, despreende-se das vestes e entrega-se a um ritual dionisíaco possível somente no ambiente do baile ou no de uma intimidade peculiar, misturando ostentação, orgulho e sensualidade.

ambiente do baile *funk*, mas não possível de ser *performatado* livremente na rua, nem no ambiente da escola devido a sua carga de permissividade. As questões relacionadas ao corpo puto-*funkeiro* serão discutidas com maior profundidade no capítulo 04 *Funk e a carnavaalização do corpo Puto*.

Creio necessário destacar, nesta pesquisa, a abordagem das *performances* de um *funk* que é considerado “mais pesado” pelo meio social. Estas performances são entendidas pelo meio social como “*funk putaria*”, “*proibidão*”, pois são esses os predicados para se estabelecer, dentro de uma sociedade classista, o que seria uma expressão artística proibida de existir.

Por outro lado, o *funk* dançado em festas de casamentos, aniversários, bailes de formatura pouco indomada, pois este é formatado para ser estilizado e consumido, momentaneamente, por uma elite em sua maioria branca e de classe média. Isto não acontece quando estas mesmas *performances* abordam temas sociais e são *performatados* por corpos de periferia, ou seja, performatados por pretos, pardos, pobres, bichas. A exposição do corpo ocupa todo o espaço do *show*, levando os participantes a se prepararem, *performaticamente*, com roupas, gingados, penteados, maquiagem para serem e estarem naquele lugar.

Sobre essas questões, um estudante que integrou a pesquisa diz:

“O funk é uma cultura um modo de se expressar, varias pessoas dizem odiar o funk, mas quando vão a alguma festa e começa a tocar o funk são os primeiros a começar a balançar a raba, ou até mesmo ficam escutando no fone de ouvido, no ultimo volume. Querem proibir o funk, por quê? Por que o funk veio da favela? Ou por que fala de mulheres? Bebidas e sexo? Se é assim eles teriam de proibir outros estilos musicais pois eles também falam dessas coisas.” Estudante K.J.B – colaborador da pesquisa

A fala do estudante K.J.B mostra que parte dos colaboradores da pesquisa compreende os discursos implícitos e silenciados na ideia de proibir o *funk*. Para além de um juízo estético sobre a música, pesa uma valorização sobre os corpos que a performam. O problema não está no que o *funk* fala, mas em quem fala, quem é seu porta voz, quem toma de empréstimo a originalidade do *funk* para fazer dele ato de empoderamento.

A luta contra a existência do *funk* não é uma novidade. O *proibidão*, surgido entre os anos de 1990 e 2000, ficou marcado por retratar a vida da periferia, com a

constante vigilância do Estado contra cantores de *funk*. Tanto que, nessa época, eles foram proibidos de realizarem os bailes e de cantarem suas músicas, em virtude de uma denúncia do Ministério Público.

Tal período caracterizou-se por ostensivo investimento contra o tráfico de drogas. Dessa forma, muitos *MCs* foram acusados de, em suas músicas, fazerem apologias à violência e ao tráfico, ficando por força de lei impedidos de exercerem seu trabalho por muito tempo, levando alguns a desistirem de seu ofício (FACINA, 2013). Novamente, os alvos não eram, necessariamente, as músicas tocadas durante as noites cariocas, mas sim, as multidões levadas ao delírio todas as noites por essas canções. A crítica centrava-se nos produtores que faziam com que as músicas circulassem na periferia, nos próprios *MCs*, criadores e animadores das festas.

Todo este investimento contrário ao *funk* não se relacionava à música, tanto que esta, se tocada em um ambiente particular, não incomodava a ninguém. É possível afirmar, portanto, que o grande motivador político da vigilância eram aqueles corpos que poderiam, de alguma forma, oferecerem risco ao controle social. A própria história do *funk* é uma história periférica iniciada nos morros, no subúrbio, sendo “música de preto e de favelado que quando toca ninguém fica parado”.

Durante minha caminhada como docente constatei diferentes sentidos sobre corpo que são produzidos dentro e fora da escola. Sendo professor de teatro e tendo como instrumento primordial de expressão os movimentos, os gestos e as falas, deparo-me a todo o momento com tensionamentos que me provocam a pensar sobre a gama de teatralidades incluídas nos discursos internos e externos à sala de aula.

Esses discursos não são produzidos somente no jogo teatral, na improvisação ou em qualquer ação que busca um produto teatral, mas dialogam com diferentes esferas com as quais os estudantes tenham contato. Em um jogo teatral, discursos produzidos, por exemplo, na esfera virtual, vêm à tona como bagagem discursiva. Durante os jogos, nos protocolos teatrais, nas rodas de conversa sobre o processo de criação e nos comentários finais sobre o trabalho, as teatralidades adquirem novos sentidos a partir da vivência do grupo, processando-se como novas materialidades discursivas.

Como professor de teatro, em muitos momentos, trabalho com música, dança, filmes, *videoclipes*, figurinos, maquiagem e demais materialidades sonoras e verbo-visuais para produção de discursos teatrais. As materialidades que envolvem o *funk* e suas ramificações estão sempre presentes nos discursos de sala de aula, principalmente, quando as propostas partem dos próprios estudantes.

Nessa pesquisa o as questões sobre funk entrecruzaram-se com discursos sobre gosto musical, sobre grupos e classe social. Ou seja, são questões a respeito da exposição do corpo, da marginalidade, do dinheiro, da sexualidade e da ocupação geográfica, etc. Concluindo, são inúmeros os atravessamentos que os discursos sobre *funk* produzem, seja nas aulas de teatro ou no dia a dia da vida escolar.

Lecionei em duas escolas com realidades sociais bem distintas: a primeira, situada na cidade de Quatro Barras, atende a um público, segundo o último senso escolar, situado entre as classes baixas e as classes médias baixas. Ou seja, a maioria dos estudantes advém da periferia da região metropolitana. A segunda, é uma escola agrícola que oferta cursos técnicos situada em uma fazenda experimental em Pinhais, sendo apontada pelas mesmas estatísticas como uma escola onde a maioria dos estudantes é de classe média. Essa escola atende a estudantes de várias regiões, em especial dos bairros de Curitiba, realizando, inclusive, testes de admissão.

Mesmo os estudantes dessas escolas sendo oriundos de realidades sociais distintas, o discurso sobre *funk* está presente em ambas as instituições, sendo, em determinados momentos, suporte de expressão, tais como gestos, roupas, músicas, corpo, modo de falar, paráfrases, etc. Não cabe mais pensar as manifestações relacionadas ao *funk* como linguagem restrita à periferia ou aos menos favorecidos. Os sentidos sobre *funk* ultrapassam os recortes de classe sociais, idade, gênero ou grupo e alojam-se em outras esferas discursivas, em diversas formas de enunciação.

Podemos considerar as práticas de enunciação das materialidades do *funk* como aquilo que Bhabha chamou de “práticas enunciativas” (2013). Tais práticas seriam reverberações, cujas enunciações mostram-se férteis para provocar deslocamentos, escapes e subversões de qualquer tentativa moral de imposição de limites temporais, totalitários, dicotômicos ou lineares.

A contemporaneidade apresenta algumas transformações relevantes: pesquisas sobre a *performance* musical *funk* começam a aparecer nas revistas científicas; a universidade começa a olhar de forma diferente para os movimentos sociais (negros, feministas, LGBT, etc.), que encontram em algumas ramificações do *funk* uma identidade<sup>13</sup>; *sites* educacionais começam a parodiar tais *performances*, revelando outras tensões criadas a partir dessas enunciações.

Não é difícil constatar que o *funk* passa por um processo em que a sociedade e, em especial, os jovens que dela fazem parte apropriam-se do estilo difundido,

---

<sup>13</sup> A citar, a última Parada da Diversidade ocorrida na cidade de Curitiba, no dia 10/10/2015, que teve como *performance* de abertura a personagem e cantora MC Mayara, *funkeira* curitibana.



reelaborando-o a partir das condições concretas em que vivem, dos recursos que dispõem, excluindo elementos e ressignificando práticas. Sendo assim, não é mais possível pensar esses discursos somente como expressões de uma cultura de progressiva homogeneização, marginalização e massificação cultural. Ao contrário, os discursos sobre *funk*, em determinadas esferas, apontam para existência de uma identidade, de uma busca estética de representação de si.

Os discursos apropriados do *funk* e ressignificados são atos que, dirigidos ao outro, apresentam-se como uma parte do eu em busca da aprovação do interlocutor. Nesse sentido, proponho que se pense a teatralização e apropriação dos discursos oriundos do *funk* na perspectiva bakhtinia, ou seja, como ato responsável de completude estética do eu:

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se reúne e unifica, que é único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior e um novo plano de existência (BAKHTIN, 2011, p. 33).

Neste projeto, quando falo de discurso sobre *funk*, não me refiro apenas à materialidade musical, mas a todo um conjunto de discursos que está relacionado ao sentido de *funk*. Refiro-me a materialidades como a música, a batida, os instrumentos, as letras das canções, os *videoclipes*, o corpo *funkeiro*, os gestos, a dança, as roupas, as personagens e demais representações. Tudo isso ultrapassa a questão verbal da letra e da música, alojando-se nas múltiplas visualidades e verbo-visualidades, podendo ser compreendidas como elementos de teatralidade. Uma das primeiras ações a serem feitas nas materialidades analisadas é a busca de indícios de teatralidades nesses enunciados não teatrais.

É inegável que na contemporaneidade, de forma intensa, a sociedade em geral e, especialmente, os jovens, vêm se apropriando da dimensão simbólica como a principal e mais visível forma de comunicação. Isso se expressa em comportamentos, atitudes e ações; são materialidades que visam a uma apresentação de si em diálogo com outro e com o mundo que nos cerca. É possível constatar esse fenômeno em várias esferas de discurso, seja nas ruas, na mídia, nas redes sociais, na escola, etc. A rapidez nos processos de comunicação, o acesso a mídias de informação, em especial, a *internet*, permitiram que diferentes expressões culturais atravessassem o cotidiano. As artes tornaram-se ponto chave neste fenômeno, pois

por meio da música, da dança, dos movimentos, das representações gráficas e do teatro, apresentamo-nos e representamos ao/o mundo.

O mundo da cultura constitui-se como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais por meio dos quais buscamos demarcar nossa identidade. Ao nos relacionarmos com materialidades de representações distintas, em diversas linguagens artísticas, assumimos um papel responsável de protagonismo sobre a construção da nossa identidade a partir do outro.

No interior do conjunto de ações que se entrecruzam na construção de uma cultura, seja ela urbana, juvenil, escolar, entre outras, não podemos desconsiderar as materialidades advindas do *funk* como um grande processo de atravessamento, que reverbera sentidos, não somente nos “guetos *funkeiros*”, mas em todas as esferas discursivas da sociedade. O *funk* faz-se presente e cria-se nas relações sociais, alimentando-se e reverberando as problemáticas artísticas, filosóficas, feministas, teístas, urbanas, acadêmicas, políticas, sexuais, etc.

Autores como Monnheim (1982) e Melucci (1994) advertem que devemos ser sensíveis a essas expressões contemporâneas, em especial às juvenis, que direta, ou indiretamente, dialogam com o contexto escolar. Tais relações, segundo os autores, podem ser indícios de ancoragens possibilitadoras da visualização e das reflexões a respeito de tensões e de contradições da sociedade em que vivemos: o que pode significar esse fenômeno? Seria apenas uma moda passageira? Ou pode-se falar sobre novos modos de se representar, de ser e de estar no mundo? Ou mesmo apresentar novas formas de socialização, vivência e completude?

Uma das hipóteses possíveis para se pensar o entrecruzamento do *funk* com as mais diversas esferas discursivas da nossa sociedade são as aberturas de novos espaços de representação do eu para o outro, apontando para formas de criar para si uma personalidade externamente acabada (BAKHTIN, 2011).

As materialidades produzidas pelo *funk* (música, corpo, roupa, voz, gestos, dança, etc.) são ressignificadas inúmeras vezes por sujeitos que, mesmo não vivendo no “mundo do *funk*”, multiplicam seus atos de enunciação, gerando outros tantos sentidos para essas materialidades.

Proponho, nesta tese, analisar as materialidades do *funk* e suas ressignificações como uma busca de acabamento estético de si, que anuncia o desejo expressivo de *performar* do sujeito (ZUMTHOR 2014). Ao utilizar jargões do *funk*; ao realizar gestos como “beijar os próprios ombros”, “descer até o chão”; ao compartilhar verbo-visualidades em suas páginas sociais, o sujeito *performa* e relaciona-se com as

mais diversas esferas artísticas e com os mais diversos sentidos atribuídos ao *funk*. Vale salientar que tais relações não demandam intencionalidade para se concretizarem.

Olhar para as inúmeras interações do sujeito com as materialidades relacionadas ao *funk* a partir de um desejo de *performance*, possibilita ampliar o que se entende hoje por discurso teatral, extrapolando a cena e alojando-se em diferentes esferas de produção de sentido.

Ainda, pensar o *funk* na sala de aula como campo de interação discursiva, viabiliza a desmistificação do discurso institucionalizado, em especial na escola, para essa materialidade artística. Não cabe mais olhar para essas representações, tão presentes na realidade da escola, como algo vil e marginalizado, com discussões que se fiam no mero juízo de gosto e de valores. Além disso, convidar o *funk* para dialogar com as aulas de teatro proporciona novas possibilidades metodológicas para o professor. Dessa forma, materialidades outras podem surgir, possibilitando a expansão dos repertórios em sala de aula. Demonstra-se, portanto, a necessidade e a viabilidade do projeto aqui proposto.

Tradicionalmente, os currículos escolares, bem como seus conteúdos, foram elaborados em programas que organizam o conhecimento no tempo e no espaço, estipulando-se os horários em que os conteúdos devem ser oferecidos e apreendidos por determinado grupo. A partir desse procedimento, estabelecem-se as hierarquias de conhecimentos e de saberes, selecionando-se o que é mais ou menos importante para educação (ICLE, 2010). Qual o espaço que a escola abre para o ensino de outros modelos, para além do tradicional descrito no currículo? Por que uma arte produzida e consumida por sujeitos pretos, pobres e marginalizados, como o *funk*, é afastada dos currículos e demonizada?

*“Eu não gosto de funk e não escuto. Na minha opinião, as pessoas devem respeitar quem escuta e quem não escuta. (...) tem quem não escuta por causa da religião e outros porque não gostam mesmo. Eu acho que na escola, as pessoas que escutam devem respeitar quem não escuta, escutando no fone bem baixo (...) se um professor quer usar o funk em sala de aula ele deve perguntar aos alunos quem gosta e quem não gosta, e quem tem uma religião que não permite. Assim ele poderá trabalhar trazendo um funk com uma letra mais leve, porque o funk de hoje em dia tem uma letra muito pesada.” Estudante K. A. – Colaboradora da Pesquisa*

*“nas escolas acontece muito de até professores adquirir o funk em alguns argumentos da aula, porque a nossa realidade hoje é que o funk virou nossa cultura. Eu na minha opinião acho errado alguns professores adotarem essa ideia, porque se fosse para aprender coisas do tipo aprenderia fora do colégio”.* **Estudante J. K. S – Colaboradora da Pesquisa**

Estas falas explicitam o estranhamento em se trabalhar com o *funk*, como um conteúdo, nas aulas de arte. Para estes dois participantes é necessário uma consulta previa aos padrões morais dos estudantes antes de tocar no tema referente ao *funk* – que, segundo os mesmos, não é necessário como o são outros conteúdos convencionados pelo currículo escolar. O *funk* acaba sendo um corpo estranho dentro da grade sacralizada de conhecimento, um corpo puto, que é capaz de corromper. Seria possível trabalhar com ele, desde que se o torne leve, submisso e escolarizado.

Ao olharmos para a história das artes, encontramos uma infinidade de movimentos que mobilizaram e continuam mobilizando todo o sentido do fazer teatral. Do teatro grego aos projetos contemporâneos, radicais mudanças ocorreram no palco, no espectador e nos atores. Tais transformações caminham em consonância com os processos históricos da sociedade (SZONDI, 2011), seus interesses, seus sentidos e ideologias, mostrando que as artes cênicas modificam-se em decorrência das demandas sociais.

As artes cênicas mostraram-se vivas e capazes de se reinventarem em todos os processos históricos. A contemporaneidade colocou em questão o que é fazer e apreciar teatro. Os estudos da *performance* e as questões propostas a partir do conceito de teatralidades também viabilizaram a expansão, ainda mais ampla, dessa gama de possibilidades.

Com esse escopo teórico em mente, ressaltamos o questionamento do que seria arte, e o principal; quais os conteúdos podem ser abordados em uma aula de arte. Questionar o currículo (SILVA, 2009) é dialogar com a fala citada acima de JKS e estender os limites entre o fora e o dentro da escola. Neste propósito, o entendimento da história do teatro, desde os relatos gregos até a Cena contemporânea (FERNANDES, 2010, COHEN, 1989), permite-nos traçar um paralelo com o que foi considerado bom, belo, fútil, estranho, inadequado ou obscuro. E a partir daí lançar um olhar socio e histórico sobre o juízo de gosto.

Para esta tese são relevantes as questões que envolvem o discurso teatral e suas reverberações. Como ponto de partida para se pensar as materialidades aqui propostas, o arcabouço teórico gira em torno das obras de três autores que se

dedicaram a refletir acerca do discurso teatral. São eles: Jean-Pierre Ryngaert (1995), Anne Ubersfeld (2010) e Patrice Pavis (2010). Tais autores, segundo Gonçalves (2014), inauguram um campo de conhecimento muito caro para todos que pretendem percorrer as esteiras da análise de discurso teatral, debruçando-se sobre as inúmeras possibilidades analíticas dessas textualidades.

Ubersfeld (2010, p. 157), por exemplo, questiona o que se entende por discurso teatral, provocando o raciocínio sobre seus limites. A autora adverte que definir o citado discurso por meio do conjunto de signos linguísticos produzidos por uma obra teatral, restringe a análise às questões que tratam do texto teatral, em detrimento de sua gama discursiva. Retomando o conceito de dialogismo de Bakhtin, a autora localiza pelo menos duas vozes que se entrecruzam no diálogo teatral, e afirma que os diferentes elementos do espetáculo adquirem sentidos justamente no encontro dessas diferentes vozes.

Ubersfeld (2010), a partir da ideia central de discursividades, extrapola os limites do texto teatral, fundamentando-se no conceito de dupla enunciação. Dessa forma é possível ponderar sobre as várias possibilidades de entrecruzamentos existentes na enunciação teatral, produzindo multiplicidades de discursos que, atravessadas pela dupla enunciação, jamais se reduzem a ela. Conforme a autora:

O que é mostrado em toda representação é uma dupla situação de comunicação: a situação teatral ou mais precisamente cênica, em que os emissores são scriptor e o pessoal de teatro (encenador, atores, etc); b. a situação representada que se constrói com as personagens. Consequentemente é necessário eliminar o equívoco fundamental que pesa sobre o discurso teatral: suas condições de enunciação (seu contexto) são de duas ordens, uma englobando as outras: a. as condições de enunciação cênicas concretas; b. as condições de enunciação imaginárias construídas pela representação (UBERSFELD, 2010, p.160).

Doravante a grandiosidade temática na qual se insere o texto teatral, tendo como lentes analíticas a ADD, encontro fundamentação para analisar, em perspectiva dialógica, as materialidades não teatrais como as diversas representações do *funk*. Para estabelecer uma relação entre essas materialidades não teatrais e os conceitos discutidos por Ubersfeld (2010), ancore-me nas reflexões de Patrice Pavis.

O autor discute a complexidade ao se analisar um texto teatral, apontando questões que envolvem o processo efêmero das artes cênicas e suas variantes cadeias de sentidos. De forma bastante didática, Pavis apresenta diversas formas de materialidades possíveis para uma análise teatral. Tais formas perpassam elementos

do teatro como: maquiagem, figurino e demais visualidades da cena, e também metodologias antropológicas e semióticas que estendem os espaços de representação e as possibilidades analíticas em teatro.

Nesse sentido, defendo que as materialidades anunciativas discursivas do *funk* são provenientes também de elementos de teatralidade passíveis de análise dialógica, reconhecendo o campo da esfera teatral como maior que o próprio espetáculo em si e, portanto, abrangendo outras discursividades. Assim, na ADD, encontramos possibilidades para olhar as representações do *funk* como possíveis relações dialógicas constitutivas de eventos teatrais.

Algumas indagações foram apresentadas, neste trabalho, após a aplicação do estudo exploratório, estas renderam fundamentação para se pensar perguntas a serem respondidas. Durante o referido estudo, analisando os discursos sobre o *funk* que eram *performados* em sala de aula, percebemos que havia uma forma de discursar a respeito do *funk* que dialogava com os ritos escolarizantes. Defendemos, nesta tese, que o *funk*, ainda que tendo sentido transgressor, ao adentrar na escola, acaba por ser absorvido pelos processos de escolarização, produzindo, dessa forma, outro enunciado, ou seja, um saber atravessado pelos saberes escolarizados.

O *funk* que se *performa* no baile não é o mesmo que se *performa* em uma sala de aula, ou durante uma dança na aula de arte ou de educação física. Há um cuidado institucional para se deixar esse *funk* livre de sua carga visceral, passando pelo crivo da normatização, estabelecendo aquelas canções que são adequadas, buscando um diálogo com o ambiente. Esse diálogo se faz, na maioria das vezes, ao se censurar *performances* que aludam, em especial, à exposição do corpo e à sexualidade, os chamados *funk* putaria ou proibidão. Isto posto, indagamos: há um *funk* possível de transitar no ambiente da escola? Qual é ele? Que vozes o legitimam? A pretensão desta pesquisa é aprofundar a reflexão acerca de tais indagações.

Levanto a hipótese de que na escola há o cuidado em se *performar* um *funk* institucionalizado, mais escolarizado, e, dessa forma, capaz de dialogar com o ambiente citado. Outras questões devem ser também respondidas: como esse *funk* mais escolarizado circula no ambiente escolar? Como o *funk* “pesadão”, o *funk* proibidão e o *funk* putaria circulam na escola? De que forma essa ressignificação escolarizada do *funk* reflete em outras *performances* como roupas, gestos, movimentos corporais e falas? Que vozes *performam* o *funk* escolarizado?

### 3 PERFORMANCE *FUNK* COMO UM GÊNERO DISCURSIVO

“De fato também devemos incluir como gêneros discursivos as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo é extraordinariamente grande em função de seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato cotidiano, a carta (em todas as suas diversas formas ) o comando lacônico padronizado, a ordem desdobrada, o repertório bastante vario dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas; mas ai também devemos incluir as variadas formas de manifestações científicas e todos os gêneros literários. (BAKHTIN, 2010d. Pag.12)

Este trabalho intenta o diálogo entre a Análise Dialógica do Discurso e os estudos da *performance*, tendo como ancoragem os estudos de Bakhtin e o círculo, bem como os trabalhos de Zumthor (2014), Turner (2005), Taylor (2013) e Pereira ( 2012, 2013, 2015). Baseados nesses autores, investigamos as questões que norteiam o corpo em *performance* e sua relação com o ambiente escolar.

É na aproximação entre a teoria dialógica e os estudos da *performance* que encontramos a possibilidade de ponderar sobre a construção de um corpo tecnologicamente produzido por meio do discurso. É por conta e através dessa produção de corpos que o sujeito é significado e significa a si e o mundo ao seu redor. Segundo Pereira:

Seja qual for o contexto de investigação da *performance* pode-se dizer que, em todos eles, a *performance* encontra termo e relação no corpo, na presença física, visto que tanto marca identidades quanto molda o corpo, dá ao corpo outra forma, outro sentido – seja ele um significado, uma sensação ou uma orientação. Isso quer dizer que, na *performance*, o corpo de narrativo passa a poético, não sendo tomado, portanto, e, apenas, como um aparato físico a partir do qual se constitui um indivíduo, uma singularidade orgânica. O corpo é um espaço de representação e atuação (PEREIRA, 2012. Pg. 12).

Os estudos da *performance* oferecem vasto embasamento teórico-metodológico para discussão do corpo na escola. Estes estudos abordam reflexões sobre como tais corpos são inscritos e pensados, como são produzidos e *performados*, e como se criam identidades para alunos, professores, coordenadores,

diretores, funcionários, etc (McLAREN, 1991). É por meio dos ritos diários, habilmente mantidos pelos padrões escolarizantes, que cada corpo ganha forma e ocupa um lugar identitário: seja esse lugar o de “melhor aluno”; o “mais bagunceiro”; aquele que “não para quieto”; o “mal vestido”; o “melhor jogador”; o “mais descontraído”; o que melhor desenha; entre outros. Essas identidades são constituídas por reiteraões *performativas*, gostos, afetos, carinhos, ou seja, são frutos das nossas relações *performativas* com o mundo e com o outro. Segundo Pereira:

A performance traz consigo um potencial crítico. Ela nunca é neutra e sequer aspira a isso. [...] performance é ação. Nesse sentido, pode ser estudada por intermédio de distintas acepções: como comportamento; como prática artística; como método de abordagem da cultura, via antropologia; como relação com a política (PEREIRA, 2012, p. 20).

A *performance*, nesse sentido, relaciona-se com o nascer social descrito por Bakhtin, pois, conforme aponta Castro:

Quando nascemos, esses mundos de representação já existem, o outro os construiu para nós e é, agora, na minha relação com esse outro, com os outros, que meu mundo semiótico vai ser construído. Essa ideia me parece ser a fonte de inspiração para o esboço de uma antropologia filosófica a que se refere Bakhtin, pois tanto o meu nascimento e a sequência de minha vida estão marcados por aquilo que sempre só o outro sabe, vê e conhece do mundo e de mim (CASTRO, 2011, p. 90).

É por meio do nascer social e das interações que são realizadas na *performance* do dia a dia que adquirimos o juízo do gosto e seus afetos. Assim, não há nada de natural em gostar de uma música, em apreciar ou não um *funk*; existe toda uma construção social que, moldada a punhos políticos, faz com que um ritmo como o *funk* ocupe determinado lugar dentro da música popular brasileira. Quando um estudante chega a dizer que não gosta de *funk*, não está emitindo apenas opinião vazia sobre uma *performance*, mas está falando sobre um conjunto de fatores que compõem o mundo *funk*. Tais fatores agregam a música, os participantes, as letras, os enunciados, as opiniões e todos os demais discursos, por mais que, conscientemente, essas relações não estejam traçadas.

*“o funk é uma forma de [se] expressar das pessoas, esse estilo é negado e tido como ruim por conter baixarias. Porém, ele é muito popular, muitos ouvem e cantam. Eu não concordo com a proposta de acabar com o funk, pois temos o direito de escutar o que quisermos, e se vão proibir por que não proibir o pagode, o sertanejo e outros estilos musicais? Você pode não dançar, não cantar, mas tem gente que faz e consome com frequência,*



*eles querem. Agora te pergunto, por que? Você acha que é vergonha? Acha que fará os jovens se corromper? Acha que não é cultura? Não precisa responder.” Estudante E.V – Colaboradora da Pesquisa*

Ao indagar o interlocutor sobre os motivos da aversão ao *funk*, a estudante, em seu discurso, convida-nos a pensar sobre como o pensamento de aversão às performances *funk* são construídas. A estudante não nega que o *funk* contenha a “baixaria”. Obviamente o *funk* nunca se negou a isso, tanto que um de seus estilos é o chamado *funk* putaria. Mas a estudante ressalta que outros estilos musicais também falam da eroticidade do corpo e da objetificação da mulher, contudo, esses elementos não são levados em consideração da forma como ocorre em relação ao *funk*. O questionamento de E,V nos dá indícios de que o problema não está necessariamente na música, mas nos corpos que são performados.

Defendemos que, por meio dos estudos da *performance* do conceito de nascimento social proposto por Bakhtin, seja possível traçar construções para refletir sobre o juízo de valor e do gosto sobre determinado produto estético, nesse caso, o *funk*. Compreender o motivo de o *funk* estar tão presente na escola e, ao mesmo tempo, despertar relações antagônicas de amor e ódio é fundamental para pensar o sujeito que se relaciona com essas *performances*.

Em virtude do escopo teórico com o qual esta pesquisa dialoga, incluindo seus autores e epistemologias, o termo *performance* foi engrandecido, compreendendo toda a gama de relações humanas possíveis em seus mais diversos ritos. Nesse sentido, transcende-se a compreensão da *performance* como arte, sem deixar de entendê-la como também um processo *performático*:

Performance, então, pode ser tomada como uma forma de representação das ideias, de uma ideia, das intuições, de sentimentos, de afetos, de percepções, de um ser (qualquer) que partem ou se abrigam em um corpo, que configuram, por sua vez, significados e conceitos e noções, ao perambular em torno dos mesmos, não exaurindo, não esgotando, ademais seu potencial de significação (PEREIRA, 2012, p. 297 e 298).

Conforme o autor, buscar fundamentação nos estudos da *performance* é remeter ao conjunto de estudos realizados, em especial, no final do século XX. Tal conjunto engloba tanto áreas da filosofia, antropologia, análise do discurso, quanto outras que alcançaram relevância epistemológica na compreensão dos fenômenos sociais, principalmente para a área de educação (ICLE, 2015).

Podemos compreender a *performance* como diferentes modos de expressão das atividades humanas em sociedade, sua relação com o outro e seus ritos. Dessa forma, um olhar investigativo sobre a *performance* permite a interpretação dos limites, territórios e fronteiras que são estabelecidos sobre as relações e os corpos, gerando apagamentos e reforços. Nesse sentido, as *performances* são responsáveis por pelo processo de criação de identidades. É na observação dos rituais diários que estabelecemos as ricas discursividades dos corpos e as complexas possibilidades de diálogos existenciais do sujeito. É na observação da vida, como uma cena diária, que a *performance* nos permite observar minuciosamente os processos singulares do fazer humano, aproximando, dessa forma, arte (teatro) e vida (PEREIRA, 2012).

A *performance* altera aquilo que é conhecido (ZUMTHUR, 2007) e, nesse sentido, gera conhecimento para se compreender determinado fato social. Assim, não busco, nesta pesquisa, limitar as possibilidades de pensar *performances*, mas sim ampliar suas formas epistemológicas e metodológicas, considerando sua apresentação como uma ação estética que parte das ações entre sujeitos no mundo. Compreendendo *performance* enquanto comunicação, esta pode representar, criar e recriar conhecimentos, produzindo discursos e novos saberes sobre o mundo.

É por meio do conceito de dialogismo que Bakhtin e os estudos da *performance* aproximam-se neste trabalho. Realizando esse diálogo (MELLO, 2016), buscamos aumentar as possibilidades de se pensar os estudos da *performance* e, dessa maneira, encontrar ferramentas possíveis para lançar questionamentos sobre o corpo.

Pensar um sujeito em *performance* é conceber um sujeito inacabado, incompleto, produzido pela cultura e por meio dela. Esse conceito de sujeito dialoga com o conceito de sujeito bakhtiniano, o qual se constitui a partir de uma heterogeneidade de vozes sociais (SOBRAL, 2015). De tal modo, concordando com Conte e Pereira (2013), falar de *performance* é falar das múltiplas vozes que compõem o sujeito.

As *performances* cotidianas marcam os corpos e constroem identidades que lhes dão nomes. São essas *performances* que, reiteradas diariamente, afirmam o lugar e o papel social, sendo responsáveis por ensinar os corpos. Os sujeitos *performam* a todo o momento, mesmo não estando cientes disso. *Performa-se* ao ser professor, ao ser aluno, ao dançar, ao andar na rua, ao ser homem, ao ser mulher, etc. Assim, *performar* é lançar um discurso sobre o corpo e, por conseguinte, nominá-lo, possibilitando que ele ocupe determinado espaço e deixar de ocupar outros.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2003), podem ser considerados tipos relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam por uma temática. Possuem, portanto, uma construção composicional e um estilo. Esses gêneros estão intimamente relacionados à comunicação humana e, por consequência, à vida.

Bakhtin (2003) ressalta a importância de se incluírem como gêneros do discurso as composições do cotidiano, pois a vida diária apresenta estrita relação com as questões da oralidade. Podemos incluir como gêneros do discurso, também, as manifestações científicas, técnicas, publicísticas, etc.

Os gêneros do discurso diferenciam-se entre gêneros do discurso primários e secundários, ou gêneros do discurso simples e complexos. Conforme Bakhtin,

[...] os gêneros do discurso secundários (complexos) surgem na relação de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – ficcional. Científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formam na condição discursiva imediata (BAKHTIN, 2016. p. 15).

As manifestações expressivas do *funk*, como a música e a dança, podem ser compreendidas como gestos secundários, pois necessitam de uma relação mais complexa para sua estruturação. Porém, essas mesmas manifestações complementam-se com os gestos do cotidiano da periferia para produção de suas materialidades. Estes discursos são de gênero primário, menos complexos, os quais, contudo, fornecem trocas para produção da dança e da música.

Todos os outros gêneros secundários (ficcionais ou científicos) usam diferentes formas de introdução na construção do enunciado, dos gêneros do discurso primário e das relações entre eles (nota-se que aqui eles sofrem transformações em diferentes graus, uma vez que não há uma alternância real de sujeitos do discurso) (BAKHTIN, 2016. p. 30).

O discurso primário está associado à teia discursiva na qual o *funk* circula, ou seja, é a voz do povo; o discurso popular; as cartas de amor; as cantadas de rua; os xavecos; as piadas machistas; o jargão usado pela mulher para escapar daquela cantada barata; a fala sobre o corpo na hora do sexo. Assim, pode-se afirmar que está no âmbito do discurso primário todo o recorte de vozes populares, elaboradas pelos *MCs*, dando voz e vez às *performances funk*.

O gênero discursivo *funk* e sua *performance* instauram-se na rica teia discursiva da produção de sentido, criando diálogos, em especial, com a escola. O *funk* entrecruza-se com a sacralidade do bem falar exigido na escola, oferecendo

novas formas de se comunicar, de se vestir e de se expressar. Nos gêneros discursivos como as cantadas, estampas e dancinhas, vemos as trocas simbólicas com as *performances funk* e “até mesmo no bate papo mais descontraído e livre moldamos o nosso discurso por certa forma de gêneros, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas” (BAKHTIN, 2016, p. 38).

Ainda temos a conceituação de estilo que, segundo Fiorin (2006), para Bakhtin é considerada uma seleção de meios linguísticos, ou seja, a compreensão que o locutor faz do interlocutor diante do enunciado. Para Discini (2010, p. 115), “o estilo é a recorrência de um modo de dizer que remete a um modo próprio de ser”. Nesse sentido, estilo não se restringe às questões relacionadas ao belo, mas abrange toda a gama de materialidade discursiva.

O estilo é o homem dizem, mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma de seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa (BRAIT, 2005, p. 83).

É de destaque que, por tradição, as leituras realizadas sobre as teorias bakhtinianas tenham atribuído as discussões do autor ao texto escrito ou falado. Porém, esta tese busca alargar o conceito de texto e a aplicação dessas teorias, entendendo o corpo como um texto. Apenas por meio da compreensão desse corpo texto é possível conceber as *performances funks* como gêneros de discurso e, portanto, geradoras de sentidos.

Nesse viés de raciocínio, o corpo *funkeiro* também é carregado de estilo, sempre no aguardo da resposta do seu interlocutor. Como poderia algo tão individual como o estilo depender das relações dialógicas? Para Bakhtin, é justamente por meio das múltiplas vozes que se compõe a singularidade do corpo.

[...] o estilo artístico não trabalha com palavras, mas com os componentes do mundo com os valores do mundo e da vida, podendo, portanto, o estilo ser definido como o conjunto de procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo. E é esse estilo que determina, também, a relação com o material, com a palavra (BRAIT, 2005, p. 87).

Bakhtin (2003) considera o estilo parte integrante da unidade de gênero do enunciado, não significando que ele não possa se tornar objeto de um estudo particular e independente. É possível e necessário o estudo da estilística da língua como disciplina autônoma, porém, tal estudo só será eficaz levando-se em conta a

natureza do gênero e dos estilos linguísticos, baseando-se num estudo preestabelecido das modalidades de gêneros do discurso.

Brait destaca como a dimensão estilística é coerente com a concepção dialógica de linguagem formulada pelo círculo de Bakhtin:

[...] *estilo* se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem (BRAIT, 2007, p. 80).

É com um determinado estilo que o corpo signo apresenta-se na escola como um corpo *funkeiro*, desestabilizando os pilares educacionais. Os heróis *funkeiros*, com seus corpos signos revestidos de estilos que contrapõem o modo “certo” de se *performar* no mundo, em um primeiro momento, ofendem o sistema escolar por meio de seus discursos, sejam eles verbais, visuais ou verbo-visuais. Em um segundo momento, há o estabelecimento de trocas entre o estilo *funkeiro* e a escola, esse estilo é remodelado para padrões escolarizados.

Neste processo, o *funk* passa ainda por um preconceito linguístico, ou alargando esse conceito, por um preconceito *performativo*, pois não é somente a música ou o modo de falar, ou seja, aquilo que está relacionado aos aspectos verbais do *funkeiro*, que é visto de forma desfavorável pela escola. Toda a gama *performativa* corporal recebe tratamento pejorativo, seja a dança, o vestir, o modo de andar, de falar, as pausas, os gostos, etc. São modos de ser e estar no mundo que traçam um paralelo direto com os guetos, a favela, a periferia, espaços geográficos sempre vistos como negativos pela escola.

Além do mais, o *funk* fala, ironiza, canta, exalta temas como a violência, o valor material dos bens de consumo, a valorização e desvalorização da figura feminina, a erotização, etc. Esse conjunto é considerado inadequado pela escola. No entanto, a melhor postura não consiste apenas em excluir as *performances* e o gênero *funk* das salas de aula. É necessário estabelecer diálogos que enriqueçam práticas pedagógicas e mostrem de fato toda potência que essa manifestação artística tem a oferecer, em especial, ao ensino de arte.

Nesse sentido, o estilo *funkeiro* pode dialogar - na maioria das vezes o faz - com os gêneros discursivos impostos pela escola, tais como regulamentos, regras, normas, limites, locais geográficos, etc. Há então uma troca simbólica na qual, muitas vezes, permanece o mesmo gênero (*funk*), mas há a necessidade de mudança no

estilo, por exemplo, não se vai para a escola com a mesma roupa que se vai para o baile *funk*, porém pode se usar elementos daquela vestimenta; não se podem ouvir na escola todas as músicas do baile *funk*, porém algumas (aquelas que não falam do corpo nu, das relações eróticas, nem do consumo de drogas) podem circular livremente.

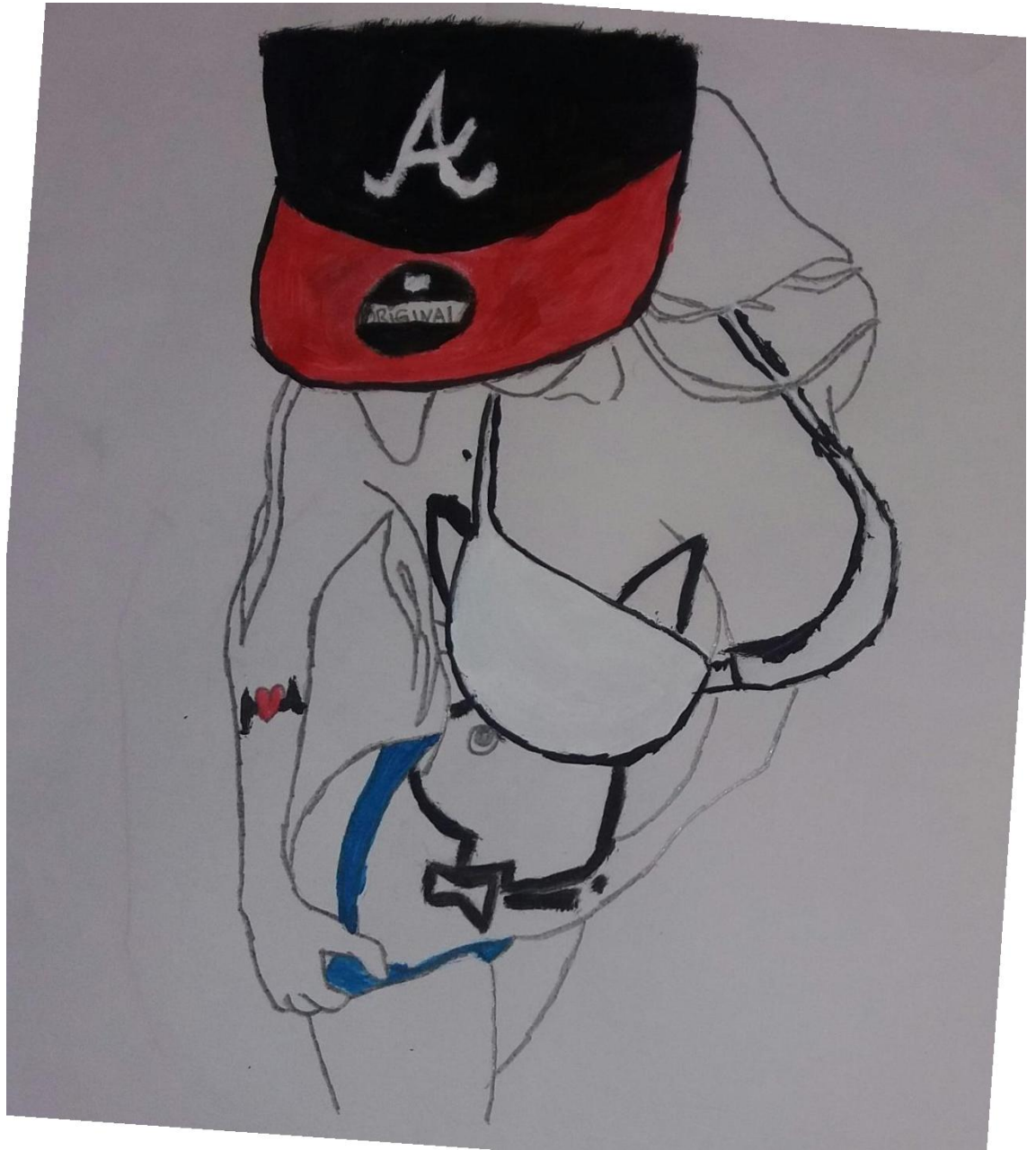
Essas trocas de estilo, necessárias para sobrevivência no ambiente escolar, em muito se assemelham aos procedimentos aplicados nas músicas que são criadas pelos *DJs* para os bailes de comunidades, muitas vezes com um apelo maior para o *funk* putaria ou até para o *proibidão*. Estas músicas têm seu estilo ressignificado, preservando alguns elementos como sonoridade, toque ou letra. Destarte, transforma-se a melodia em algo mais leve, passível de ser tocado nas cidades, em festas de aniversários, casamentos, entre outros (FACINA, 2015).

O estilo dentro do gênero *funk* vem traçando relações de mudança durante todo seu processo histórico. O *funk* de 1988, pesquisado por Hermano Vianna, não é o mesmo pesquisado hoje por Adriana Facina ou Mylene Mizrahi. Esse *funk* também não é o mesmo que circula entre meus colaboradores de pesquisa. Por conseguinte, é possível afirmar que o modo de *performar* o corpo *funkeiro* mudou e muda dependendo da esfera de produção, ou seja, a estilística realizou e continua realizando novas trocas simbólicas com o local onde o *funk* é *performatado*.

Assim, o *funk* pode ser considerado um gênero discursivo com grande aceitação e circulação entre os jovens, em especial pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, que consomem e *performam* de forma muito mais corporal os elementos que dão identidades ao *funk*.

São essas trocas de estilo que culminaram na inventividade de gêneros que hoje temos de *funk*. O *funk* não atinge somente as periferias cariocas, ele está nas casas, nas festas, nas ruas e, especialmente, nas escolas, indiferente à vontade de um discurso mais conservador. O *funk* oriundo das favelas chega ao “chão” da escola mostrando a realidade de uma periferia marginalizada, cheia de sonhos, com corpo potente e repleta de voz. É essa voz que não deve se calar diante dos opressores sistemas escolares, e não há espaço melhor para revozeá-lo que a arte, em especial, o teatro.

#### 4 FUNK E A CARNAVALIZAÇÃO DE UM CORPO PUTO



Protocolo teatral Corpo Puto

Nos ancoramos no conceito de carnavalização para pensar a produção do corpo puto (BAKHTIN, 2010). Vale destacar, o carnaval como evento não é um fenômeno literário, ele pode se transformar em algo integrado ao campo do sério cômico. Nesse sentido, busco observar os atos de carnavalizações como atos *performativos* do corpo que, doravante a ação, geram significação.

Uma das características deste corpo que *performa* a carnavalização é abrir uma fissura “na ordem inabalável, regular das coisas e acontecimentos humanos”, libertando assim “o comportamento humano das normas e motivações que o determinam” (BAKHTIN, 2010, p. 134).

O carnaval, como fenômeno popular-social, concretiza a contestação e a irreverência de vários modos: ridicularização dos poderes constituídos, eliminação de distâncias sociais, inversão de mundos, profanação do sagrado e a ocupação desordenada dos espaços públicos. Assim, o carnaval dá vazão a várias formas de indecência, relativizando o imposto como absoluto, deslocando o curso habitual da vida, etc. Isso configurado como espetáculo alegre, no qual o riso tem a função catártica de fazer esquecer o mal-estar que os homens se impuseram para conviver socialmente e de forma civilizada. O carnaval procura enfraquecer o rígido controle exercido pelo superego.

Um exemplo de carnavalização está na música do MC Talibã, chamada *Puto das Putas*<sup>14</sup>, na qual versa sobre um personagem que se entrega ao gozo de determinados prazeres, tal como o de ouvir uma música enquanto recebe sexo oral de alguém desconhecido. É um personagem entregue ao prazer da festa, que pouco se importa com o enquadramento social, pelo menos naquele cronotopo de tempo. É o *puto e a puta*. Segue um trecho da canção:

“É ae KRT mais uma né pai, assina em baixo essa dai  
 Nem o futuro esperava  
 Do jeito que o bonde ta, no mínimo é capa da veja  
 Quer um conselho aceita  
 Quer um motivo me odeia  
 Nos ta comendo todo mundo por que a fome é passageira  
 Neymar camisa 10, joga bola ate na chuva  
 Nois é os Puto das Puta, Nois é o Puto das Puta  
 Nós é o Puto das Puta, nós é os Puto das Puta  
 Ouvindo o Rapa só de marra enquanto ela me chupa  
 Ouvindo o Rapa só de marra enquanto ela me chupa  
 Nois é os Puto das Puta, Nois é o Puto das Puta  
 Nós é o Puto das Puta, nós é os Puto das Puta  
 Disse que nunca mais me da mas se eu brotar as ideia muda

<sup>14</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=r22qf0RUv7U> acesso em 17-05-2018



Nois é os Puto das Puta, Nois é o Puto das Puta  
 Nós é o Puto das Puta, nós é os Puto das Puta  
 Mais uma do Taliba, então segura e escuta



Mc Talibã<sup>15</sup>

Ao trazer a canção do Mc Talibã em diálogo com essa tese, assim como outros performers *funk*, ancoramo-nos nas ideias sobre o conceito de autor propostas por Bakhtin, as quais utilizamos para pensar as personagens e sua conexão com o sujeito performer na produção de um corpo puto. O corpo Puto é uma construção

Da relação apontada acima vem a escolha da forma do que performática do Baile, este carrega toda carga visceral que é socialmente atribuída ao *funk*. Enquanto produto performático, investigamos sobre os autores destas performances, as quais ocorrem seja dançando no baile, vestindo, ou cantando esses personagens.

Concordamos com Faraco, que aponta:

<sup>15</sup> Fonte:

<https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DbrkFQTIVvx0&psig=AOvVaw0Uo5jsSqZzY3IfJlzBUneg&ust=1607524691179000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCKDWjaXOvu0CFQAAAAAAdAAAAABAQ> – Acesso em 08/12/2020

Ele [autor] é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo [...] (2005, p.38),

compõe ou deixa de compor a personagem escolha que define o sujeito artista de um ponto de vista ético. O artista tão pouco cria fora da vida, já que é da vida que tira seu material de composição para a obra de arte. Neste sentido o autor vive o corpo puto, os fragmentos desse corpo desfilam aos olhos do autor no seu cotidiano, o autor vive esse corpo. Não podemos falar necessariamente que o autor seria (a todo momento) um corpo puto, mas ele brinca com essa criação, ao cantar e ao performar. Escrevemos, em consonância com Faraco, que a personagem para o autor ocupa “uma posição refratada e refratante” (FARACO, 2005).

Ao criar o corpo do baile, por conseguinte o corpo puto, o autor não busca nem coincidência nem antagonismo, mas busca uma posição estética isotópica a si mesmo. Este ser estético permite a sua relação com o mundo a partir de outros valores que os vigentes na sociedade, é com esse corpo em performance que se questiona as relações humanas, os papéis sexuais e de gênero, as masculinidades e as feminilidades, a cor, a raça, a posição geográfica e tantos outros temas caros ao *funk*.

Em entrevista ao canal de Grazi Arlequina, realizada no dia 15 de fevereiro de 2020<sup>16</sup>, Mc Talibã fala sobre sua trajetória de vida como produtor e cantor de *funk*. Negro, oriundo de família pobre, Talibã tem uma trajetória muito parecida com os cantores de *funk* que despontaram na cena carioca, inicialmente cantava em bailes de periferia, fazendo pequenas pontas, com muito trabalho, viu seus *funks* aos poucos fazendo sucesso com a comunidade e na internet. Transitando entre a cena carioca e a cena paulista, Talibã circula entre os tipos de *funk*, indo do proibidão ao *funk* consciência. A relação entre o sagrado (religião evangélica) também está muito presente na pessoa de Talibã, sua relação com a família os amigos também dão características ao *funkeiro*.

Pensar no autor do corpo puto nos permite refletir sobre as redes de relações que compõem a construção dessa personagem. Apenas na personagem criada podemos ver o autor criador como uma “energia ativa e formadora” (Bakhtin, 2006a, p.6) que se expressa em um “produto cultural de significação estável” (Bakhtin,

---

<sup>16</sup> Entrevista completa pode ser assistida no site: <https://www.youtube.com/watch?v=W5HjQVw4Mlw> acesso dia 08/12/2020

2006a, p.6) e só então podemos chegar até o autor real, que se expressa em um nível muito diferente. Por isso, ele combate a “confusão do autor-criador, elemento da obra, com o autor-pessoa, elemento do acontecimento ético e social da vida” (Bakhtin, 2006a, p.9).

O autor, ou aquele que de alguma forma exerce uma relação de autoria com o corpo puto, não é esse personagem, mas precisa desse acionamento para marcar seu lugar estético no espaço. Trata-se de uma configuração que ultrapassa a necessidade de simplesmente estar ali, ele veste a personagem, a cria para poder acionar e causar relações de diálogos impossíveis de se estender ao corpo dócil.

O problema da personagem Corpo Puto nos é caro, pois permite entender os limites estabelecidos pelas instituições para a atuação desse corpo em *performance*, compreendendo, dessa forma, os limites estabelecidos para que esse corpo possa atuar dentro da escola. Brait (2000) salienta como a personagem é composta por um conjunto discursivo que lhe dá identidade, e como há trocas simbólicas entre o real e o ficcional na sua produção. Ou seja, a personagem representa pessoas segundo modalidades próprias de ficção.

Ser puto na linguagem do *funk* é manter relações afetivas com várias pessoas, transar, ficar, beijar (ESSINGER, 2005). Nesse sentido, um corpo puto é um corpo que está disponível para a liberdade de paquerar e ser paquerado, de experimentar e ser experimentado. Puto é o menino que “pega todas”, que não quer se envolver emocionalmente; é a menina que usa o *shorts* curto, minissaia de tons mais vibrantes ou aquela calça colada que deixa a galera “atçada”.

Pensar no arquétipo da puta e estendê-lo para o masculino é necessário, neste trabalho, para compreender o corpo limite, aquele que não pode adentrar a escola, mas que ao mesmo tempo realiza trocas simbólicas com ela, deixando que determinados elementos de suas características invadam o ambiente escolar, provocando rupturas nos modelos tradicionais de ser e estar nos lugares de poder.

Para construirmos o corpo puto *funkeiro*, é necessário chegarmos ao extremo do *funk*; ao que é mais temido e odiado pelos setores conservadores da sociedade; é fazer um corpo limite no qual os ódios possam ser representados *performaticamente* pela ideia de uma materialização da personagem. Da mesma forma que o personagem cantado por MC Talibã, esse corpo puto é entregue ao prazer, é o corpo da festa (GONÇALVES, BRAND, 2020), realizando-se em sua plenitude no baile *funk*.

O espaço de vivência do corpo puto é o espaço da festa *funk*. Portanto, ele é produzido por meio das investidas, das indumentárias (MIZRAHI, 2007), das roupas

provocantes, dos cortes geométricos dos cabelos dos meninos, dos penteados afros, das cores berrantes, dos objetos de marca (ou as réplicas destes), dos *jeans* justos, das calças rasgadas. Existe toda uma construção *performática* anterior para se produzir esse corpo para o estado de festa.

Vale destacar que o corpo, produzido na rua ou em casa, não é ainda um corpo puto, ele só se constitui como personagem quando entra no cenário da festa. Assim como a carnavalização em Bakhtin, o corpo puto não é um corpo constante, ele se produz apenas na festa, sua potência está na teatralidade do baile *funk*.

O corpo puto tem uma história anterior à festa, história essa que lhe marca e lhe confere identidade. Ele é um corpo negro, de cabelos pretos, encaracolados; se *puta*, armados para cima, ou alisados através de procedimentos químicos; se *puto*, raspado e com desenhos, muitas vezes de times de futebol, ou de símbolos que remetem a bens de consumo como marcas e estampas. Esse corpo possui pouca escolaridade, trabalha em subempregos, mora nas periferias das cidades grandes ou regiões metropolitanas. Diverte-se nos finais de semana (quando não no baile), com programas de auditório, filmes de terror e telenovelas (VIANNA 1988). É um corpo pobre, acostumado a passar necessidades, que briga para conquistar melhores condições de vida.

A festa é o local do encontro. Ali a personagem une-se a outros enunciados, vestígios de teatralidade, como, por exemplo, o espaço, que é constituído por luzes, cenário, acessórios, figurinos e indumentárias - elementos que não são teatrais, mas traçam paralelos com elementos de cena.

Ressaltamos que fatores como as brigas e as drogas não são exclusivos dos bailes *funk*, mas como compõem o corpo puto, ganham evidência na mídia. Essinger (2005) já indagava como, por exemplo, o *Rock In Rio*, realizado pela primeira vez em 1985, reunindo mais de um milhão de pessoas, com alto consumo de drogas, não chamou a atenção da polícia nem da mídia? A resposta é simples, não eram corpos putos que estavam em estado de festa.

Uma amostra que podemos tirar de um corpo puto em *performance* está no trecho da gravação *Rio Funk Proibido*<sup>17</sup>, no qual é possível ver corpos dançando com roupas muito curtas, em uma relação de contato que alude ao ato sexual (alusão, pois o ato sexual não se concretiza, diferente do relatado pela mídia, ou seja, que nos bailes *funks* há sexo explícito). No vídeo de 1997, é possível ver corpos em total

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=i2u32YP5Zdw&t=325s> acesso em 17-05-2018

estado de festa, bebendo e dançando sensualmente. O referido vídeo apresenta corpos heterossexuais, lésbicos, bissexuais, configurando-se em uma afronta para a sociedade da época.

Afronta, é exatamente isso que o corpo puto é, ou seja, uma afronta a todo mecanismo organizado da sociedade, pois ele se nega ser bom ou mal, *performando* essas características dependendo da hora e do lugar. Além disso, é um corpo que briga, dança, corre, foge e escapa. Pode-se dizer que o corpo puto é um corpo esperto, difícil de ser capturado, inclusive pelas definições. Este texto pretende jogar com características arquetípicas que constroem esse corpo, porém ele muda de baile para baile. Não há apenas um corpo puto, cada baile produz um corpo cambiante, *performativo*, inventivo.

Muitos *funkeiros* investem nesta imagem e na produção de um personagem que *performa* o corpo puto. Temos como exemplo o *funkeiro* Mr. Catra. Figura muito conhecida no *funk* putaria como o Mr. Catra, sendo dele a famosa frase: “acabou o proibido agora é só putaria”. Nesse sentido, o próprio corpo de Catra, como personagem, *performa* um corpo puto. Mizrahi (2014) realiza uma pesquisa etnográfica em que acompanha o cantor durante as suas atividades de trabalho,



durante a convivência familiar e a rotina com amigos.

Mr Catra <sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Fonte: <https://oglobo.globo.com/cultura/artistas-lamentam-morte-de-mr-catra-prestam-homenagens-nas-redes-sociais-23053532> acesso em 08/12/2020

Mr. Catra é tão conhecido não em função de suas músicas, mas de suas *performances* como artista. Seu corpo, que realiza um diálogo entre a religiosidade, a sexualidade e o uso de drogas ilícitas (maconha), confere identidade a sua *performance*.

“Mr. Catra, cantor e performer, diferentemente de outros artistas do universo *funk*, organiza suas performances a partir da integração de três planos mais comumente alocados em domínios isolados: um deles religioso, um outro que versa sobre a sexualidade e o erotismo e, um terceiro, que gira em torno do consumo de drogas ilícitas, mais especificamente a maconha. O artista produz assim uma narrativa de resultado contra intuitivo, ao tematizar a religiosidade em um contexto artístico tradicionalmente associado ao erótico e à violência, ao mesmo tempo em que manifesta diversos pontos de contato com relação a aspectos mais amplos de uma cosmologia *funk*.” (MIZHARI, 2013, pg 54)

Mr. Catra, um homem negro, cria seu próprio modo de ser e estar no mundo, inclusive em sua religiosidade, misturando judaísmo com cristianismo (MIZRAHI, 2014). Ele inventa seu modo de crer, que o acompanha durante os *shows*. O cantor sempre começa e termina suas apresentações com uma prece, estabelecendo uma mistura entre putaria e sacralidade. Pode-se considerar que a puta e a santa andam juntas na inventividade de Mr. Catra.

Mr. Catra, como exemplo próximo de um personagem corpo puto *funkeiro*, tem um discurso peculiar que também fornece identidade para suas *performances*. O MC canta o famoso *funk* putaria e o *proibidão*, ambos vistos pejorativamente pela sociedade.

De um lado, o *funk* putaria fala de um corpo em estado de gozo, das relações afetivas, da eroticidade, o que na sociedade pós-moderna (ou contemporânea - não me atenho a essa discussão nesse capítulo) é considerado inadequado, pois são discursos que devem ser restritos à intimidade do casal, de preferência cis heterossexual. Um exemplo disso é a música – *Mama* (2000) – que o MC canta com a artista Valesca Popozuda<sup>19</sup>. Nessa canção, o discurso remete ao ato sexual de um corpo puto, sem aquilo que se considera poesia, repleto da *putaria* que é marca registrada do tipo de *funk* cantado pelos dois MCs.

Já os *proibidões* falam das tensões entre polícia, facções criminosas e comunidade. Muitas vezes, estas músicas exaltam o traficante em detrimento do poder hostil da polícia; falam do ódio e da necessidade de vingança contra o traidor (chamado X9); empoderam organizações criminosas e reverenciam chefes do tráfico de drogas.

---

Isso é perceptível na música *Cachorro* de Mr. Catra. Vale destacar que esses *funks* nomeados *proibições* não eram produzidos e lançados por gravadoras oficiais, por isso a dificuldade em, muitas vezes, identificar a autoria, data e modos de produção. Tudo era confeccionado manualmente para não levantar suspeita das autoridades competentes. A produção da personagem corpo puto não se relaciona apenas com os fatores que dialogam com a sexualidade, mas se envolve em questões politicamente conflitantes. Isso acontece, em especial, no *funk*, no que diz respeito às relações entre corpo, tráfico e comunidade. Como podemos perceber no discurso da música *Cachorro* de Mr. Catra, em que há um relato sobre a vivência do cotidiano do morro. Existem algumas linhas de pensamento, um tanto conservadoras, que tentam ignorar a criminalidade existente na periferia. Consequentemente, essa violência cantada, discursada, falada, ritmada certamente ofende ouvidos mais sensíveis.

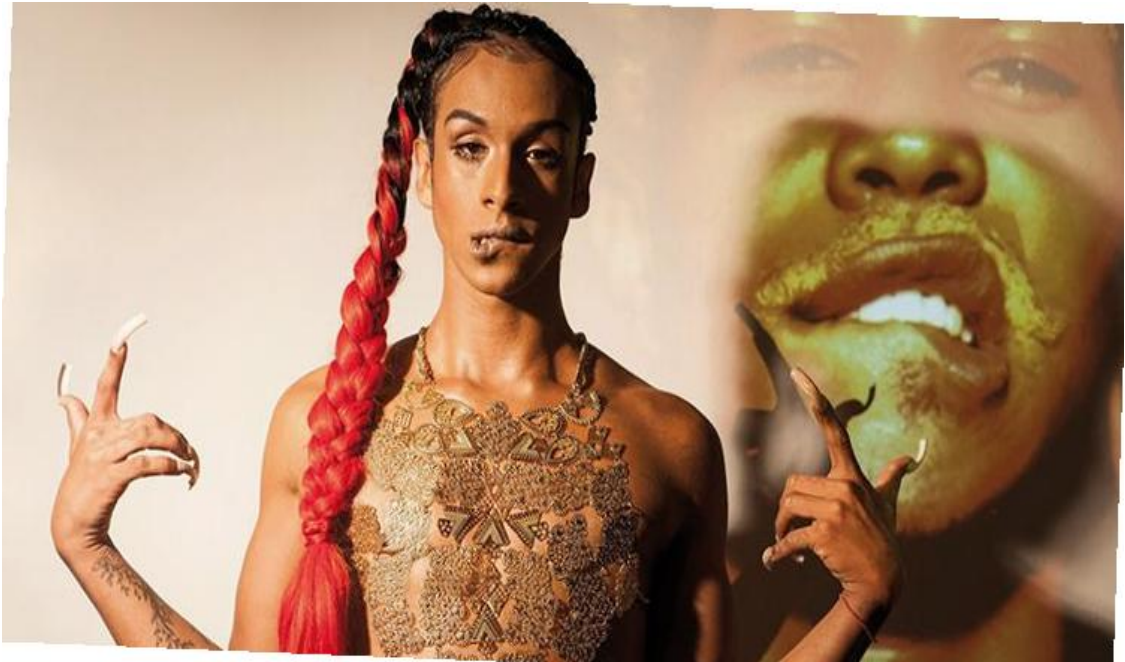
O *proibição* nada mais é que o retrato de muitas periferias. O crime, incluindo o tráfico de drogas, faz parte do dia a dia de muitas comunidades, inclusive de muitas escolas. O corpo puto canta e dança essa realidade, *performando* na festa o que vive cotidianamente. O *funk proibido*, para além de uma apologia ao crime, deve ser lido como um relato de determinada comunidade. O *funk*, o corpo puto, o tráfico e a violência convivem lado a lado nas comunidades, portanto, esses discursos trabalham significativamente para produção de corpos e discursos.

Assim como na carnavalização de Bakhtin (2010), o corpo puto no *proibição* inverte as posições de poder. Não é mais a polícia que é tida como heroína, mas determinados sujeitos envolvidos com o tráfico de drogas. Sujeitos esses que mantêm relação muito mais próxima com a comunidade do que o poder militar. Assim, é com eles que o sujeito puto carnavalesco brinca e estabelece a festa.

Outra característica do personagem corpo puto é a rejeição aos padrões estabelecidos de gênero. Por mais que as *performances funk* sejam avaliadas como *performances* machistas, ainda que possamos pontuar algumas que realmente o são, cada vez mais o *funk* se abre ao mundo LGBT.



O movimento que o *funk* provocou, não só abriu um viés para a participação da população LGBTQ+ em uma democratização das performances, mas também permitiu que imposições de formas corporais, tais quais formas de dançar, se relacionar e transar, fossem ressignificadas até para os heterossexuais. “Descer até o chão”, “fazer o passinho”, ser o puto, ficar com várias pessoas, não são mais “coisa de gay”, é “coisa de” héteros, mulheres, travestis, transexuais, lésbicas, bissexuais etc. É de quem quiser no bonde.



Linn da Quebrada <sup>20</sup>

Alguns artistas despontam na cena contemporânea no que tange a um *Funk* desconstruído, que rompe com os padrões de gênero, citamos nesse texto e chamamos para a discussão da construção personagem corpo puto a cantora Linn da Quebrada, Ela vem rompendo com os paradigmas do *funk* com versos como: “*ei você aí macho discreto, eu não estou interessada no seu grande pau ereto*”, *performando* um corpo puto, sendo bixa, preta e, acima de tudo, empoderada. As *performances* de Linn da Quebrada, assim como as *performances* de outras cantoras atuais de *funk*, empoderam o corpo feminino, seja ele cis ou não.

É no estereótipo que reside a “identidade” desse corpo puto bixa *performado* por Linn da Quebrada. Segundo Bhabha (2005), o estereótipo resiste porque é

<sup>20</sup> Fonte: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-linn-da-quebrada/> - acesso dia 08/12/2020



ambivalente, porque causa, ao mesmo tempo, fascínio e repulsa precisamente pelo excesso.

Segundo Louro (2004), o corpo gay, ou o corpo transexual, sempre foram relacionados com a ideia de perversão. A concepção de um corpo hiperssexualizado sempre rondou o imaginário quando se discursou sobre sujeitos LGBTQ+, esse corpo em muito dialoga com o corpo puto e estes realizam associações sociais muito parecidas. Em vários momentos dessa pesquisa, as questões sobre diversidade de gênero e sexual foram trazidas junto às discussões sobre *funk* pelos estudantes. Meninos gays, meninas lésbicas, meninos afeminados, travestis, foram personagens que apareceram nas improvisações teatrais durante as experimentações.

A foto a seguir é de uma improvisação realizada pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio, chamada *Baile Funk Casamigue*.

Baile funk Casamigue



Segue um trecho da fala da improvisação:

**Pai:** (não aparece na foto) – ninguém varre esse chão, quando eu morrer vão sentir minha falta. (surpreso, olhando para o filho.) O que é isso?

**Filho** (de camisa preta): nossa pai eu não posso mais nem me maquiar para ir no show da Pablo Vittar ?

**Pai:** Você tá Loca? Não sei mais se eu tenho um filho ou filha.

**Filho:** Não pai, eu sou não binário, respeita.

**Pai:** E como você vai sair com esse cabelinho assim? Isso me deixa louco.

**Filho:** Ah pai, agora cada um é cada um

Essa não foi a única relação feita pelos colaboradores da pesquisa entre LGBTQ+ e *funk*, transcrevo uma anotação que fiz em meu diário de campo referente

a essa questão: “Estávamos todos em uma discussão acalorada, pois havia levado para sala de aula um livro escrito pela Valesca Popozuda , intitulado *Sou dessas*; muitos diziam que ela não escreveu, outros diziam que sim, eu li alguns trechos do livros que achei interessante e a discussão ia muito bem. Uma aluna pediu a palavra e disse: Professor você é gay né? Afirmei que sim, logo ela continuou: Por que todo gay gosta de *funk*?”

É inegável que a discussão sobre identidade de gênero e sexual caminha junto com o *funk*, nesse sentido defendo que ser LGBTQ+ incorporado ao *funk* também compõem esse corpo puto e traça outras relações de diálogo com o cronotopo que ocupa.

Outro corpo Queer<sup>21</sup> que nos ajuda a pensar a ruptura de identidade com o *funk* é da cantora Lia Clark<sup>22</sup> ( MORAES, Rafael; LARRUBIA, Tatyane; DALLA VECCHIA, 2018). Lig Clark é uma artista, cantora, compositora e *drag queen* brasileira. Nascida em Santos, foi criada em um bairro periférico da cidade, no qual começou a ter contato com o *funk* e outros ritmos da comunidade. Durante a infância sofreu preconceito de colegas de escola e familiares por se comportar de forma feminina, longe dos padrões associados com a performance do gênero masculino. Em 2014, passou a trabalhar como DJ e drag queen na baixada santista, ganhando notoriedade e se tornando conhecida como “a drag queen do *funk*”. Esteticamente, Lia Clark, apresenta uma performance feminina sexualizada, tendo como referência a cantora pop americana Britney Spears. A artista constrói sua estética utilizando maquiagem de forma a feminilizar seus traços e vestindo figurinos como maiôs e outras peças curtas definidas por ela como “cara do verão”.

Recorremos a Lia Clark e a Linn da Quebrada para pensar a não identidade do corpo puto, uma não identidade que exagera, brinca, que festeja o gênero, a genitália, o ato sexual e o corpo e se aloja no que é mais periférico. Por mais que possamos falar sobre o corpo puto, ele não pode ser captável em definições, ele escapa e foge.

---

<sup>21</sup> A crítica queer se estabelece a partir das seguintes definições: o sexo teria a ver com a maneira como culturalmente é elaborada, num determinado contexto social, a percepção acerca das diferenças biológicas e genéticas entre os corpos relacionadas à reprodução –por exemplo, as distinções de cromossomos, hormônios e órgãos, de acordo como o sistema médico-científico ocidental –, ao passo que o gênero teria a ver com a maneira como se instituem (e se institucionalizam) politicamente, num determinado contexto de relações de poder, as percepções culturalmente elaboradas sobre as diferenças entre os corpos, performatizando-se a construção social assim instituída. Enfim, sexualidade teria a ver com a organização social, a formulação cultural e a instituição política da vida sexual e das relações sexuais entre as pessoas.

O corpo puto é um corpo estranho, que rompe com o sagrado da escola, Louro (2018). Nesse sentido é interessante chamar para o diálogo figuras como Mc Catra, Lia Clarc, Linn da Quebrada, bem como teóricos como Judit Butler e Guacira Lopes Louro, para entendermos que o grande espanto que escola tem com o corpo puto está, também, na sexualidade desse corpo.

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem – ou se produzem – divisões e distinções. Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças (LOURO, 2018. Pg. 61).

É esperado do corpo escolarizado que indique marcas sem ambiguidades, que de início estão lá para ser decifráveis. Aprofundando as reflexões de Butler (2011, 2003), e Louro (2018), na escola o aparato de vigilância transcende a normalização para o corpo gay ou queer, na escola há um olhar de vigilância para o corpo Cis também, há um modo de ser hetero, mulher cis, homem cis.

Há todo um investimento da escola em produzir saberes sobre como transar, como criar uma família, qual o tempo certo para ser pai ou mãe, qual a vestimenta adequada para se usar no dia a dia, qual a maquiagem que deve ser usada, qual o melhor horário ou ambiente para vestir uma roupa ou não. Há discursos que dizem o que é ser vulgar, o que é ser chique, o que é ser elegante e o que é ser puta ( ou puto). Além da tentativa familiar e social de afastar do corpos cis masculino, todo traço de feminilidade. Já do corpo cis feminino, é tentado afastar todo traço de masculinidade. Há um esforço para que essa relação, mesmo que seja heterossexual, seja dentro de modelos impostos, obviamente moldados a punhos cristãos, eurocêntricos, e patriarcais.

Louro escreve que há uma ilusão de que aparentemente a escola fala muito pouco sobre corpos e sexualidade:

corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente (LOURO, 2018, p 60).

As aulas de Educação física e as aulas de ciências por muito tempo foram espaços de voz para falar do corpo em relação à sexualidade, contudo, por um lado a educação física (PEREIRA e MOURÃO, 2005) sempre trabalhou um discurso de produção de um corpo patronizado, recorrendo a ideia de performance de rendimento; separando meninos de meninas, classificando esportes em femininos e masculinos, atribuídos valores a alguns corpos e dando determinadas marcas a outros. Alguns trabalhos que tentaram desconstruir essas atividades em educação físicas estão constantemente sendo realizados, posso citar um trabalho orientado por mim, publicado em (ALEXANDRE, ARAUJO, 2017), onde buscamos através de práticas desportivas como lutas e ballet experienciar outras dinâmicas e performances corporais: Rebolar, dançar, “descer até o chão”, cair, se encostar, sentir o peso um do outro, sentir o próprio peso, realizar movimentos pesados e leves. Estas propostas assustaram os adolescentes, pois o corpo estava acostumado a afirmar padrões binários de ser um corpo cis.

Estas aulas, dada a sua proposta, em muito momentos foram considerados pelos estudantes semelhantes a uma festa, foi caso comum os estudantes questionarem: virou festa professor? Agora pode todo mundo se tocar? Pode todo mundo abraçar? Pode todo mundo dançar? E por que não pode? Indagamos o porquê destas questões por parte dos estudantes. Afinal, qual o sentido da festa para um corpo que a anos é regido pelos duros crivos da escolarização? (GONÇALVES, BRAND, 2020),

O corpo, aqui considerado enquanto conceito, por muito tempo foi área de conhecimento exclusivo institucional, seja por parte da ciência oficial, da igreja, da justiça, e do estado.. Em contrapartida, em caráter não oficial e institucionalizado, a periferia sempre cantou sobre o corpo e se relacionou muito bem com ele, os povos indígenas tinham uma relação corpo e espaço que até hoje tem muito a nos ensinar, assim como a comunidade LGBTQ+, com suas transformações corporais, sejam pelas roupas e adereço, sejam pelas relações farmacológicas, sempre se fizeram parte autoral da própria existência.

Portanto, dadas essas considerações, o que reivindicamos, e essa é nossa defesa, é compreender estes sujeitos como produtores de saberes sobre corpos. O *funk* tem muito a ensinar, e ele está dentro de uma batalha política ideológica que busca inviabilizá-lo, para esconder uma parcela da sociedade, um modo de viver, um tipo de ser e estar no mundo. Esta inviabilização ocorre para o enobrecimento de um elitismo, de uma política do bom gosto. Enquanto, de forma maniqueísta, diz-se que

o corpo puto é um corpo ruim, impossível de penetrar a escola, e a sociedade exclui os que se relacionam com esse corpo, exaltamos todos os seus contrários, e criamos, por esse contrário, o modo hegemônico de existência. (LOURO, 2018).

concorrem hoje com outras instâncias e grupos organizados que pretendem também decidir a respeito dos contornos da sexualidade. Já não se trata, apenas, de campos teóricos ou instituições sociais tradicionais disputando a primazia para delimitar os saberes pertinentes e as práticas adequadas ou legítimas; ao seu lado, geralmente como contraponto e oposição, expressam-se nos movimentos sociais, liderados por feministas e por "minorias" sexuais, com outras concepções, novos discursos e outra ética (LOURO 2018, Pg 64).

Há tipos de corpos que tem sido marcados como diferentes, para assim se afirmar um corpo padrão. Só se reconhece como legítimo, a "Santa", a partir da produção semiótica da "Putá". O corpo puto de Mr. Catra nos convida a refletir sobre religiosidade, drogadição e machismo (MIZRAHI 2014). Linn da Quebrada e Lia Clark (MORAES, LARRUBIA, DALLA VECCHIA, 2018), sobre masculinidades e feminilidades. Tati Quebra Barraco sobre mulheres cis, e tantos outros que não caberiam aqui. Todos, ou performam um corpo puto, ou falam, ou possuem alguma relação com esse corpo.

Por mais que consideremos que há muitas formas de performar o *funk*, e que o corpo puto ocupa alguns lugares apenas, insistimos nessa tese que é importante refletir sobre sua presença, dado que os discursos contrários a presença do *funk* ocorrem a partir do aparecimento do corpo puto em diálogo. O que incomoda são as letras que falam sobre um corpo em estado de gozo, sobre o corpo em festa, sobre o proibido, sobre a realidade vivenciada por uma parcela da sociedade.

Propomos traçar uma relação entre o corpo Puto e o corpo Grotesco discutido por Bakhtin (2013), no intuito da compreensão da importância da produção desses corpos no tecido social, por consequência, na escola.

Bakhtin aponta, a partir do conceito de carnavalização, para um corpo da idade média e suas relações com a igreja, o estado e o outro. Pensar o corpo puto a partir das ideias do corpo grotesco e dos conceitos de carnavalização nos permite, cronotopicamente, reelaborar o lugar desse corpo. Não cabe na contemporaneidade chamar os corpos putos de grotescos, mesmo porque o sentido de grotesco vem carregado de um tom pejorativo<sup>23</sup>, e sua estética está marcada por uma época e um modo de ver o mundo. É nesse viés que renomeá-los e repensá-los a partir de suas características contemporâneas nos permite novas configurações de pensamento.

<sup>23</sup> No dicionário Aurélio, Grotesco significa: Que causa riso ou aversão por ser ridículo, inverídico, esquisito ou por representar uma situação caricata; bizarro.

Como já discutimos, circula na escola um discurso muito específico sobre corpo (LOURO, 2018), o qual visa construir um corpo produtivo, dócil, e tecnicamente operacional, desta forma, eficaz ao processo capitalista de trabalho. O corpo que se diverte, festeja, que afinal, escapa do projeto mecânico de captação, é visto com maus olhos. A festa vem reposicionar esses corpos, abrir fissuras no modo de se apresentar, vestir, mover e de se relacionar com o espaço e com os corpos. (GONÇALVES, BRAND, 2020),

Bakhtin apresenta duas visões sobre corpo muito caras para essa pesquisa. Uma discutida na obra “O Autor e o Herói da Atividade Estética”, escrita na primeira metade dos anos 1920<sup>24</sup>, na qual analisa o corpo individual o corpo de um determinado eu. No entanto, segundo o autor, esse corpo não me é tão único nem tão meu, tenho acesso, compreendo, esse corpo a partir de um lugar exotópico, ocupado por mim, o restante de quem eu sou é dado a partir do olhar do outro.

Assim, há um corpo exterior que regula minhas sensações vitais que é controlado por mim, porém há um corpo exterior que me é dado a partir das relações com o outro, só nos sentimos completo por meio da vivência desse corpo exterior, porém não podemos completá-lo sozinho, Bakhtin escreve: (2010b, p.45) “o valor de minha pessoa externa (...) é de natureza emprestada, que eu construto, mas não vivencio de maneira imediata”. É cara essa ideia de construção dialógica do corpo, pois permite ao interlocutor da performance do corpo puto (hora espectador) nomeá-lo com outros sentidos. Bakhtin chega à conclusão que o corpo “não é algo que se baste a si mesmo, necessita *do outro*, do seu reconhecimento e de sua atividade formadora” (BAKHTIN, 2010, p.47-48).

Bakhtin nos permite pensar a produção do corpo a partir de um processo discursivo, um rizoma de embates políticos e de poderes que marca e estabelece lugares e posicionamentos. Nesse sentido, cabe a defesa de que o lugar do corpo

---

<sup>24</sup> A data precisa de “O autor e a personagem na atividade estética” continua em aberto. Nikolai Nikolaev alega que tanto *Para uma filosofia do ato responsável* como “O autor e a personagem na atividade estética” foram escritos entre o verão de 1922 e a primavera de 1924, ver N. 2000, p.70-71. Por outro lado, Brian Poole sugere 1926 como o ano em que ambos os textos, *Para uma filosofia do ato responsável* e “O autor e a personagem na atividade estética”, ainda estavam sendo revistos por Bakhtin (ver B. Poole, “Bakhtin’s Phenomenology of Discourse”, artigo inédito lido na 8ª Conferência Internacional sobre Bakhtin, Calgary, 1997, p.2). Em artigo posterior, Poole alega que as “primeiras obras” de Bakhtin não podem ser datadas antes de 1924 e “talvez, tenham sido escritas no final de 1927”. Ver B. Poole, 2001, p.125.

puto não é só no baile, ele pode ser discursivamente deslocado para a escola (e para outras instâncias de saber) e gerar conhecimentos sobre determinados temas.

É a partir de Bakhtin que desnaturalizamos os lugares ocupados pelos corpos, e defendemos a rica troca de conhecimento que eles podem produzir ao habitar outros lugares como, por exemplo, a escola. Para que isto ocorra, basta serem ressignificados. Ressignificar aqui não é escolarizar, transformar, abafar com os saberes pré-existentes da escola, é sim, convidá-los a serem ouvidos, e a partir daí discutir, refletir, ressignificar.

Bakhtin, porém, na década de 1930, sob influência da fisiologia e biologia contemporânea e da sua amizade com Kanaev, se voltou para uma ideia diferente do corpo humano. Em seu livro sobre Rabelais, escrito na segunda metade da década de 1930 e na década de 1940, o autor analisa o corpo coletivo, cuja identidade não é moldada pelo limite traçado pelo eu e pelo outro, mas, sim, estabelecida mediante uma experiência de união transgressiva (TIHANOV, 2012)

Bakhtin aponta para um corpo com características humanas, que ocupa agora lugar de destaque, esse humano sem separação da sua totalidade do universo, vivendo seus conflitos, dores e prazeres. Bakhtin trás para discussão o riso como uma experiência libertadora, elemento de desafio e ameaça ao poder dominante. Aqui nos interessa esse corpo que ri e que usa esse artifício como forma de expressão, de debochar do poder dominante, que através do riso desdenha do que é clássico, do que não se identifica. Eis o corpo grotesco.

Assim como o corpo grotesco, o corpo putu ri com sua dança, suas vestimentas, com o ato sexual, com suas músicas, ou seja, ele performa com o riso. Consideramos a possibilidade de que por conta do *funk* flertar tanto com o riso ele não seja tão levado a sério como, por exemplo, o Rap, a politização do *funk* está também no riso.

O cânone não clássico (corpo grotesco) estimula um corpo em constante mudança, que não possui uma imagem primordial para se ajustar e que não tem um estado de perfeição para alcançar. Não mais um organismo singular possuidor de uma natureza "particular" (*edinichnaia*), no texto sobre Rabelais Bakhtin situa o corpo, semelhantemente ao Espírito objetivo de Hegel, entre a materialização (objetificação) de atos autossuficientes de característica abundantemente física e a condição de uma identidade abstrata que é reveladora de poderes de ordem maior: imortalidade, regeneração infinita, "coragem" ilimitada diante da natureza e da morte (TIHANOV, 2012. Pg. 174).

O grotesco tem sua importância não somente em sua estética, mas enquanto um modo de interpretar e ver o mundo. O grotesco ressignifica o humanismo não mais

ligado a uma crença no indivíduo, e muito menos em uma fé nas virtudes da medida, no bem fazer e na razão. Bakhtin escreve sobre o surgimento, a partir do grotesco, de um humanismo estranho, descentrado, que celebra a alteridade que não gira em torno do indivíduo, mas que gira em torno das habilidades genéricas da espécie humana para persistir e perseverar. Na obra de Rabelais, esse novo humanismo se apoia na existência de corpos multiformes, que transgride a fronteira entre corpos e registros de estilos e resiste seus membros identificações estáveis. (TIHANOV, 2010).

Esses enunciados, ou seja, sexo, drogas, marcas famosas, libertinagem, bixas pretas, pretos, viados, sapatões, favelados, periféricos, viliros, possibilitam a construção do personagem corpo puto. Ele carrega todos esses discursos em maior ou menor grau, expressando-se e completando-se no ambiente da festa *funk*.

Algumas questões ecoam a partir dessas reflexões: Como o corpo puto é discursado na escola? Quais vozes o produzem? Quais trocas simbólicas proporcionam a coexistência entre o corpo puto e o espaço escolar?

Um olhar reacionário poderia, em princípio, afirmar que os temas constitutivos do corpo puto não cabem na escola por uma série de motivos, mas talvez o principal seja o fato de se tratar de uma *performance* considerada de mau gosto. Sempre, nas produções em arte, em especial na escola, somos orientados a trabalhar a partir do bom gosto. Contudo, questionamos; o que seria o bom gosto? Seria a produção da professora de artes visuais que nos dias das mães faz rosas de papel crepom para que seus alunos as distribuam? Ou a produção do professor de teatro que no dia da água faz uma apresentação temática mostrando como o desperdício é algo ruim? Por que ações estéticas como essas (destacamos que não desconsidero tais ações como estéticas e válidas) são pedagogicamente aceitas e outras como *dançar um funk* são vistas como proibidas e até criminosas<sup>25</sup>?

Somos ensinados a ter vergonha diante de tudo que é demasiadamente popular, agora, em *nossa* época. Com o passar do tempo, ocorrem transformações: feito quando ocorre da música que era considerada “brega” virar objeto de nostalgia, passando a ter uma aura de coisa “fina” ou “chique”. Isso aconteceu com a produção da Motown, que nos anos 1960 era tratada com desdém por críticos e “guardiões do bom gosto”, enquanto hoje, é item obrigatório em qualquer coleção de discos sofisticada. A passagem do tempo, incluindo o afastamento entre o gosto popular e

---

<sup>25</sup> Reportagem de O Globo relata o afastamento de um diretor após um suposto baile *funk* na escola: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/diretor-e-afastado-apos-baile-funk-com-alunos-em-escola-no-am-veja-video.ghtml> acesso em 19-05-2018.



aquela manifestação cultural, faz um trabalho de "descontaminação" nos símbolos, facilitando sua aceitabilidade<sup>26</sup>.

Assim, cabe aos professores, em especial aos de arte e de teatro, questionarem os motivos para o corpo puto não ser tematizado na escola, principalmente no Ensino Médio. Seria necessário, ao invés de silenciar, interrogar quais vozes demonizam esse corpo e por qual razão ele é tido socialmente como um corpo vil e perigoso.

Propõe-se, também, o questionamento acerca das produções de juízo de gosto, afinal, quais as relações entre gostar da música *funk* e o corpo puto? Por que alunos negros de periferia aproximam-se mais desse ritmo do que estudantes brancos da cidade?

Durante as aulas, em constantes conversas com os colaboradores da pesquisa, constatamos que a aversão às *performances funk* não estavam relacionadas tão somente à música, mas principalmente, ao corpo puto que se liga referencialmente a ela. Esse corpo contraria veementemente duas instituições muito presentes no dia a dia dos estudantes, a escola e a igreja.

O convite proposto nessa tese é para que possamos descolonizar nossos currículos, em especial na disciplina de arte, e convidar para dialogar com nossas aulas esses corpos putos.

---

<sup>26</sup> Hermano Vianna em texto para a exposição Sem-Vergonha, fotografias de Ernesto Baldan- 2003. Disponível em [file:///C:/Users/hp1/Downloads/texto\\_para\\_a\\_exposicao\\_semvergonha\\_fotografias\\_de\\_ernesto\\_baldan%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp1/Downloads/texto_para_a_exposicao_semvergonha_fotografias_de_ernesto_baldan%20(1).pdf) acesso dia 19-05-2018.

## 5 UM ROLEZINHO RUMO AO BATIDÃO

“É som de preto de  
favelado  
mais quando toca  
ninguém fica parado”

“O nosso som não tem idade não tem raça e nem tem cor  
Mas a sociedade pra gente não dá valor  
Só querem nos criticar pensam que somos animais  
Se existia o lado ruim hoje não existe mais  
Porque o *funkero* de hoje em dia caiu na real  
Essa história de porrada, isso é coisa banal  
Agora pare! e pense! se liga na resposta  
Se ontem foi a tempestade hoje vira abonaça.”  
(AMILCKA e CHOCOLATE)

“Porque na verdade quando se faz a história, ou se escreve a história é sempre um sujeito no presente com um determinado ponto de vista, com um determinado objetivo social a partir de determinados paradigmas, que vai escolher fatos do passado para juntá-los e dizer que a história foi daquele modo (FIGARO, 2015 pg. 19).”

Narrar fatos nunca coloca o narrador em um ponto de neutralidade, há sempre sentidos, ideologias e interesses em questão. Isso faz com que determinados fatos sejam apresentados e outros ocultados. Não procuramos aqui um ponto de neutralidade, pois é claro que, dialogicamente falando, não nos encontramos neutros na medida em que emitimos um juízo de valor sobre um determinado fato. Portanto, não pretendemos, neste capítulo, esgotar o percurso histórico que deu identidade aos *funks* brasileiros como os conhecemos hoje.

O percurso trilhado neste capítulo não tem a pretensão de abarcar as complexas tramas históricas pelas quais se desenrolou o *funk* desde suas influências africanas até o *funk* que conhecemos hoje. Apresentamos alguns pontos, eventos chaves e destaques que colaboraram para que as *performances funks* fossem ganhando identidade. Buscamos, ao apresentar esses pontos, compreender como o corpo *funkeiro* foi produzido e estigmatizado, sendo amado e odiado hoje por diversos setores da sociedade.

Quem nos guiou nesse caminho foi o jornalista Silvio Essinger (2005), escritor do livro “*Batidão! uma História do Funk*”. Silvio é carioca, trabalha com *sites* e reportagens sobre música. É, também, escritor de outros livros que discutem as questões da música e suas relações com a periferia.

Foi nos campos agrícolas norte-americanos, onde trabalhavam escravos libertos, que se iniciou a história do *funk* contemporâneo. Som de preto desde a raiz, essa identidade confere a glória e o estigma que dá identidade ao ritmo tão polêmico. Ao olhar hoje para o *funk* putaria, por exemplo, é difícil imaginar que o ritmo surgiu da mistura dos cânticos de trabalhos e de religião que geraram o *soul*. O pai desse ritmo é James Brown. O músico de vida conturbada teve relação com a igreja e com a criminalidade. Sua música marcou uma geração influenciando artistas em todas as partes do mundo.

Crime, religião, negritude e rebolado são palavras chaves que acompanharão o *funk* desde seu embrião, ou seja, do *soul*, até o tamborzão que conhecemos hoje. As músicas americanas, que sofreram grandes modificações para gerar o *funk*, também foram discursadas como músicas de desocupados, galanteadores e conquistadores, personagens perigosos para a moral e os bons costumes da época.

O *funk* americano, bem como o *funk* carioca, formaram-se concomitantemente, cada um com sua identidade. Enquanto nos EUA se produziam discos, no Brasil estes eram consumidos, ressignificando-se o som, a batida e a dança, criando-se o *funk* carioca. O processo de se apropriar daquilo que é estrangeiro e adaptá-lo relaciona-se com certa antropofagia (VIANNA, 1988), na qual o produto americano é adquirido e ressignificado, criando-se, desta forma, outros produtos com identidades *performativas* de brasilidade.

É impossível falar sobre a relação de troca de discos que havia entre EUA e Brasil sem citar um dos nomes mais conhecidos do *funk* nacional, Fernando Luiz Mattos da Matta, conhecido como DJ Marlboro: “Como morava com a avó paterna em Venda de Pedras, bairro de Itaboraí – longe do Rio de Janeiro, e por isso apelidado pelos seus amigos de terra de Marlboro” (ESSINGER, 2005, pg. 30). Enfim, esse se tornou o apelido de um dos maiores nomes do *funk* nacional.

Marlboro, além de DJ, fazia parte dos aficionados por LPs trazidos dos EUA, inclusive aventurando-se algumas vezes para realizar essas transações. Não havia no Brasil uma produção de discos *funks*, o que havia vinha de fora. Estes discos eram trazidos por DJs que iam para os EUA exclusivamente com esse objetivo, passando pela alfândega, chegando a perder toda sua mercadoria dependendo da abordagem policial; ou por pessoas que tinham conhecidos que viajavam frequentemente e costumavam trazer esse tipo de disco para posteriores trocas e vendas aqui no Brasil.

Era a época da *discotheque*, início da década de 1980, exatamente época em que Marlboro estreou como DJ. Contra os gostos da família, sem dinheiro para

condução, Marlboro ia de bicicleta para as festas, sempre conectado com as músicas que estavam tocando na época. Desta maneira, acabou se destacando por ter desenvolvido um tino especial para a música, diferentemente de seus amigos.

Com o declínio da *discoteque* a periferia clamava por um tipo de som novo, um som que dialogasse com os anseios da negritude presente nos bairros e favelas. Dessa forma, surgiu o *disco-funk*, uma retomada do *funk* dentro de um esquema mais polido e com maior utilização de recursos eletrônicos, compondo uma mistura entre *discoteque* e *funk*. Eram característicos dessas produções, os efeitos com graves robóticos, como pode ser observado na música “Earth Wind & Fire” (Let’s Groove)<sup>27</sup>.

As roupas selecionadas para os *videoclipes* do *disco-funk* eram futuristas e a música possuía linhas de baixos bem presentes. Tais linhas eram feitas com contrabaixos eletrônicos tocados com a técnica de puxar as cordas e soltá-las para bater com força na escala e, ao mesmo tempo, percuti-las com o polegar, gerando um som “gordo”, carregado nos graves. A dança era fluida, com movimentos uniformes, destacando os pés e as mãos.

Entre os primeiros artistas a levarem o *disco-funk* para o Rio de Janeiro está Cidinho Cambalhota. Ele anunciou na capa de seu disco “The best funky in town”: “o som pop está passando por uma transformação, transformação essa que é vista em todas as paradas de sucesso do mundo. O ritmo do mundo é o *Funky* disco, ou melhor dizendo, ‘balanço’, termo muito utilizado pelos D.J.s e pela rapaziada que frequentava os bailes do Brasil” (ESSINGER, 2005, p. 35). Outro ritmo que impulsionou o Brasil nos anos 1980 foi o charme. Advindo do *disco-funk* e originalmente criado por DJ Corello, que entre um e outro balanço mais animado inseria uma música mais calma com baixas batidas por minuto. Músicas como “Sexual Healing” de Marvin Gaye impulsionavam os corações apaixonados.

Além do *disco-funk* e do charme, outra grande revolução acontecia nos bailes do Rio de Janeiro, ou seja, um capítulo à parte da música negra americana contaminou as pistas de dança do Brasil, o *Hip Hop*. O ritmo nasceu em Nova York, na década de 1970, em bairros pobres como o *Bronx* e o *Harlem*, nos quais havia uma grande miscigenação de culturas, entre jamaicanos e porto-riquenhos. A agitação do *Hip Hop*, que posteriormente deu origem ao *Breaks*, começa exatamente quando algumas das principais equipes de som do Rio estavam nascendo. A fusão entre o ritmo *funk* e a poesia (*rhythm ‘n’ poetry*) fez surgir o *rap*, outro elemento do *Hip Hop*.

---

<sup>27</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Lrle0x\\_DHBM](https://www.youtube.com/watch?v=Lrle0x_DHBM) – acessado em 12 de maio de 2018

É do *rap* que o *funk* herda a relação com a periferia. É possível afirmar que o *rap* é a música que fala do gueto, dos problemas da população pobre, compondo o retrato de uma população marginalizada, com corpos que buscam diversão de baixo custo, que querem dançar. No Rio de Janeiro, ficaram estampadas na imagem do *funkeiro* as músicas de “Grandmaster Flash & The Furious Five”, grupo que em 1983 comporia “White Lines”, uma música que falava sobre o vício em cocaína. Tal música poderia ser comparada aos “proibidões” que iriam marcar, mais a frente, a história do *funk*.

Eram muito frequentes nos bailes dessa época a concorrência entre *DJs*, que ganhavam a simpatia das galeras apresentando seus discos importados trazidos em sua grande maioria dos EUA, em especial de Miami, onde surgiu uma vertente do *Hip Hop* chamada *Miami Bass*:

O *Miami Bass* passa a ser a influência principal do *DJ*, que incorpora as técnicas de *sampling* e de *rap* dos *DJs* dos EUA. O impacto do *hip-hop* que inspira o *Miami Bass* é sentido, então, pois também nos bailes surgem os *MCs*, artistas que cantam ou fazem *rap* com suas próprias letras sobre o *sampling* do *DJ*. Até então, era comum que o *DJ*, ocasionalmente, usasse o microfone para —puxar algum refrão ou fazer algum comunicado, mas nessa nova relação, o *MC* é encarregado de toda a responsabilidade de manipulação do microfone, relacionando-se com o público de maneira mais íntima e impactante. Com essa maior proximidade entre o público e o *MC*, que era muito mais rara em relação ao *DJ*, começa a surgir uma figura de —artista do baile, e, intuitivamente, começa-se a produzir e registrar essa arte, mas ainda em pequena escala. A tentativa dos *DJs* e *MCs* cariocas de emular o *Miami Bass*, então, pode ser considerada a origem do *funk* carioca como prática musical (BESCHIZZA, 2015, p. 5).

As músicas, em geral norte-americanas, eram cantadas de maneira aportuguesadas pelos *DJs* e pelos apreciadores do baile, originando os melôs, que foram as primeiras tentativas de nacionalização do *funk* e do *rap*. As músicas em inglês eram, em sua sonoridade, comparadas ao português e, dessa forma, foram criados os melôs, que levantavam os bailes.

O fim da década de 1980 foi um momento muito delicado para o *funk*. Com as notícias, muitas vezes sensacionalistas, propagadas pela mídia, relacionando os bailes a eventos de violência, as *performances funk* ficaram cada vez mais estigmatizadas. Ser *funkeiro*, frequentar baile *funk*, adquiriu conotação de ser desocupado e desordeiro. A produção midiática que relacionava o *funk* à violência acabou discursando um corpo *funk* violento. Sendo assim, aqueles corpos que habitavam os bailes eram considerados corpos aversos à ordem social.

O medo que se tinha era dos corpos que, sendo negros e pobres, dançavam, brigavam, gritavam, desordenavam. Vale destacar que nessa época havia uma grande frequência de jovens da zona sul nos bailes *funks*, (ESSINGER 2005). Apesar de não haver temor desses corpos brancos de classe média, havia o medo da miscigenação, da mistura, pois, cada vez mais, meninos e meninas da zona sul estabeleciam trocas simbólicas e afetivas com os da periferia. Não era difícil, por exemplo, encontrar meninas brancas de mãos dadas, ou seja, de “namoricos” com *funkeiros* negros de periferia; assim como era comum meninos da zona sul participar das rodas de amizade dos da zona norte.

Em 1989, Marlboro era um dos *DJs* mais habilidosos do Brasil, vencendo vários concursos, conseguindo notoriedade, chegando a representar o Brasil em uma edição desses concursos em Londres. Marlboro era radialista na Rádio Tropical FM, na qual alcançava primeiro lugar de audiência nas suas transmissões, tocando sempre as novidades do *funk* (MARLBORO, 1996). Assim iniciou-se a nacionalização do *funk*, partindo dos discos vindos dos EUA, passando pelos melôs. Dessa forma, Marlboro, em 1989, foi o primeiro a lançar um disco nacional de *Funk*, o “*Funk Brasil*”, o que contou com a colaboração de uma das maiores figuras intelectuais do *funk* nacional, Hernamo Vianna. Tal disco chegou a ser trilha sonora de novela na rede globo de televisão.

(...) a gente chamava aquilo de *funk* porque nós vínhamos dos bailes *funk*, que tocavam *funk* mesmo. Aí veio aquela música eletrônica, que chamávamos de *funk* porque não havia outra denominação. (...) passou ali no meio daqueles *funks* naquele momento e a gente começou a chamar de *funk* (ESSINGER, 2005, p. 92).

Apesar da nacionalização das letras do *funk*, seu ritmo ainda estava relacionado aos sucessos estrangeiros. Sua efetiva nacionalização ocorreu depois 2001, quando o *funk* agregou elementos do samba e de outros ritmos nacionais. Aos poucos, o *Miami Bass* tornou-se obsoleto, dando lugar ao tamborzão, ou seja, uma música que mistura sons do samba, dos terreiros e dos atabaques. As letras das músicas também foram mudando, seus temas agora tratavam de um corpo erótico, sexo, festa e riqueza.

O ano de 1990 marca significativamente a produção estética do *funk*, pois é dada, pela primeira vez, centralidade à figura do *DJ*. Ele é o sujeito que anima a festa e controla os ânimos através da música. Surgem os concursos de galera, momentos nos quais qualquer um poderia ser *DJ*, pegar o microfone e conduzir o som. Muitos

*DJs* foram revelados por esses concursos de bairros, porém, em sua grande maioria, ficavam famosos com uma ou duas músicas, chegando facilmente ao esgotamento da fama.

Entretanto, essa disputa de galeras, essa competitividade para saber quem cantava melhor nem sempre acabava bem. Era comum o relato de violência durante os bailes, tumultos gerados pela competitividade entre pessoas de localidades, grupos e tribos diferentes.

Era também essa a época dos bailes de corredor, ou bailes de Lado A e Lado B. Tal período ficou marcado como o momento mais violento do meio *funk*. Muitos iam para o baile *funk* dançar, mas muitos queriam mesmo mostrar o poder da briga. As equipes dividiam-se em duas, ficavam cada uma de um lado, uma ameaçando a outra, logo se confrontavam, com socos, pontapés e demais golpes. A violência foi documentada pela imprensa, visto que os conflitos das galeras nem sempre se restringiam ao próprio baile, como foi o caso do arrastão de 1992. A jornalista Janaína Medeiros descreve a situação em seu livro "*Funk Carioca: Crime ou Cultura? O som que dá medo. E prazer*":

O divisor de águas na história do *funk* foi o Mês de outubro de 1992. Facções rivais de jovens *funkeiros* se encontraram na Praia do Arpoador e reproduziram ali, em pleno asfalto, em plena luz do dia, os rituais de luta dos bailes de briga. Isso sob o olhar chocado de uma elite que desconhecia esse universo e correu em pânico- achando se tratar de assalto. No dia seguinte, fotos ocupavam as primeiras páginas dos jornais em todo o país e ganhavam manchetes no mundo. O episódio ficou popularmente conhecido como arrastão. Mal-interpretado como um levante de assaltantes, o fato ainda agregou ao termo *funkeiro* uma conotação de violência (MEDEIROS, 2006, p. 54).

A ampla cobertura da imprensa ao fato citado acima, e também o assassinato do jornalista Tim Lopes, que estava realizando uma série de reportagens sobre o *funk* carioca, serviram para produzir uma imagem cada vez mais vil das *performances funk*. Desde então, houve uma constante investida dos poderes públicos, em especial da polícia, contra o *funk*. Os bailes chegaram a ser proibidos, sob o pretexto de serem violentos e profícuos para disseminação do consumo e do tráfico de drogas. Com a recorrente recriminação ao baile que ocorria nas quadras e clubes, o *funk* foi acolhido pelos líderes criminosos do morro, nas próprias ruas das comunidades. Surge aí, na década de 1990, o *proibidão*, o *rap* com temáticas que afirmam o poder dos traficantes, exaltam facções criminosas e provocam comunidades inimigas:

Essas são músicas que não podem ser divulgadas em CD, tampouco em espaços públicos, pois são consideradas apologia ao crime e ao criminoso, mais especificamente, apologia ao tráfico de drogas e ao traficante. Por causa disso,

nesse período, iniciou-se uma prática que é muito usual entre todos os *funkeiros* até os dias atuais: a produção de duas versões para a mesma música. Assim, é composto e produzido um *funk* para ser tocado nos bailes de comunidade (considerado “proibidão”) e outro na qual determinados atos de fala são retirados ou substituídos por outros para ser tocado em outros espaços públicos, como os programas de rádio, por exemplo (LOPES, 2011, p. 143).

Apesar de todo ataque da mídia contra o *funk*, o ritmo continuava se popularizando. Foi com a contratação do DJ Marlboro pela Rede Globo, para participações no programa Xuxa Meneguel, que o *funk* ficou nacionalmente conhecido. As *performances funk* deixaram, então, de se restringirem à favela e aos morros cariocas, nacionalizando-se, entrando então nas casas de grande parte das famílias brasileiras.

O *funk*, a partir dessa nacionalização televisiva, ganhou novas roupagens e novos sentidos, aderindo-se a vários ritmos e falando sobre diversas formas de ser, sobre diversos corpos e gestos. O *funk* e suas *performances* adquiriram e deram identidade para a juventude brasileira contemporânea. Seja nas favelas ou nas casas de classe média ou alta, o *funk* reverbera sentidos de prazer ou ódio.

### 5.1 AS MINA, OS MANO E A QUEBRADA

O local que escolhi para realizar essa pesquisa dialoga muito comigo e me construiu como professor e pesquisador. Estudei o ensino fundamental e médio em uma das escolas nas quais foi realizada a pesquisa, o Colégio Estadual Arlinda Ferreira Creplive, fui professor contratado desta mesma escola (quando ainda era acadêmico) e quando assumi o concurso público me lotei nessa instituição e estou lá até hoje.

Nesse sentido vivencio essa escola com todas as suas dores e seus prazeres. Assim, quando pensei em um local para aplicar o projeto *Julieta do Futuro*, logo me ocorreu a minha comunidade escolar. Compactuo com as ideias de Lessard-Hébert (2005), que vê a aproximação do pesquisador com o local de pesquisa, bem como com os colaboradores não como um perigo para a isenção, mas sim, como uma possibilidade rica de diálogo. É a partir da compreensão dos limites e das extensões dos colaboradores e do espaço, onde realizo a intervenção, que encontro possibilidades de produzir uma gama discursiva sobre o assunto pesquisado.

O projeto doravante denominado *Julieta do Futuro*, foi realizado em duas escolas da Cidade de Quatro Barras, na região Metropolitana de Curitiba; Colégio



Estadual Arlinda Ferreira Creplive e Colégio Estadual André Andreatta. Foram realizadas as experimentações com estudantes dos três anos do ensino médio, somando um total de 6 turmas, 3 de uma escola e 3 de outra. Todas as turmas do período da manhã.

A primeira instituição pesquisada foi o Colégio Arlinda Ferreira Creplive, localizado na região central de Quatro Barras, atualmente o Colégio atende a alunos com situações socioeconômicas distintas, pois a clientela é oriunda de diversas localidades, tanto do meio urbano como rural, portanto, com acesso aos bens culturais de modos diversos. O Colégio Arlinda Ferreira Creplive conta com 11 salas de aula, 7 tem capacidade para 40 estudantes e 4 salas com capacidade para 35 estudantes. As salas de aula são bem iluminadas e ventiladas, com carteiras escolares em boas condições. Possui ainda um laboratório de informática e um laboratório de ciências, não possuindo ateliê de arte. O Laboratório de informática conta com 20 computadores em bom funcionamento. Na sala dos professores ficam à disposição dos professores 4 computadores, todos conectados à internet, os quais podem ser utilizados pelos professores durante a hora atividade. O Colégio conta ainda com quadra poliesportiva coberta em bom estado; laboratório de ciências e uma sala multiuso.

Há uma sala grande e vazia que chamamos de *sala de corpo*, que é usado pelos professores de educação física e arte para trabalhos corporais. Essa sala também é usada para pequenas apresentações de outras disciplinas e pequenas reuniões extraordinárias.

Grade curricular do Ensino médio

Disciplina	Composição Curricular	Série / Carga Horária Semanal		
		o	o	o
0704 - ARTE	BNC			
1001 - BIOLOGIA	BNC			2
0601 - EDUCACAO FISICA	BNC			2
2201 - FILOSOFIA	BNC			2
0901 - FISICA	BNC			2
0401 - GEOGRAFIA	BNC			2
0501 - HISTORIA	BNC			2
0106 - LÍNGUA PORTUGUESA	BNC			2
0201 - MATEMATICA	BNC			3
0801 - QUIMICA	BNC			2

Vale destacar que o ensino médio, a partir do ano de 2019, perdeu as aulas de arte no segundo e terceiro anos, ficando esta disciplina apenas no primeiro ano. Tal modificação no currículo demonstra o caráter tecnicista adotado pelo atual governo, que desqualifica o ensino da arte no ensino médio.

A segunda instituição, Colégio Estadual André Andreatta situa-se na área rural da cidade de Quatro Barras, aos pés do morro do Anhangava, área de preservação ambiental, segundo o PPP (Plano Político Pedagógico) da escola, ela é pautada pela pedagogia progressista, seguindo tendências histórico crítica, porém poucas referências relacionam-se com os autores dessa abordagem. O Colégio Estadual André Andreatta está localizado em Borda do Campo, em um bairro considerado de classe média à baixa, conhecido principalmente por suas pedreiras e pelos pontos turísticos, o Morro Anhangava e o Caminho do Itupava.

Em pesquisa realizada para compor o PPP<sup>28</sup> da escola, pode-se considerar que a comunidade é na grande maioria de classe média à baixa, e a maioria dos pais vivem juntos, tanto o pai quanto a mãe, estes possuem pelo menos o Ensino Médio e consideram ótimo o seu relacionamento com os filhos, bem como afirmam que ajudam nas tarefas de casa. Destacamos, contudo, que o Colégio André Andreatta ainda sente dificuldades em relação à participação dos pais na escola, haja vista os momentos de reuniões, entrega de boletins, e o relato dos professores frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar, quando muitas vezes os alunos a

presentam dificuldades tanto de aprendizagem quanto de comportamento.

A situação financeira das famílias atendidas pelo Colégio obriga os pais a trabalharem fora o dia todo, seja de maneira formal ou informal, dessa maneira, muitos dos alunos assumem responsabilidades com irmãos mais novos e tarefas domésticas ou ficam na dependência de irmãos mais velhos e parentes próximos como avós, tios, padrinhos e amigos. Estes apenas desenvolvem o ato de cuidar e não suprem as necessidades afetivas, emocionais, intelectuais e morais de maneira mais efetiva.

O Colégio André Andreatta atende dois níveis de ensino, sendo: séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série), Ensino Médio organizado por blocos de disciplinas e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos níveis de ensino fundamental fase II (5ª à 8ª série) e ensino médio, organizada por disciplinas de ensino.

---

<sup>28</sup> <http://www.qbsandre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8> acesso em 16/012/20

Trabalhar com arte nessas duas escolas é desafiante, em especial pelas dificuldades do espaço e material, por obvio essa não é uma realidade unicamente desse microcosmo. A escola não tem dinheiro para compra de insumos e os estudantes muito menos. Nesse sentido, o teatro vem muito a calhar, pois tem como mote de trabalho o corpo. O maior desafio do ensino do teatro em ambas as instituições é destituir o caráter utilitarista da arte. Sempre surge a questão por parte dos alunos: Teatro para quê? Por que tenho que aprender teatro? Para que isso vai me servir futuramente? Essas questões são muito mais evidentes no ensino médio.

Concordando com Japiassu (2001) “o teatro na educação ainda hoje é pensado como meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo o desenvolvimento da ‘criatividade’”, e deslocar o teatro dos lugares de *entremeios*, das festas comemorativas, acaba revelando seu caráter de inutilidade ante a proposta prática instrumentalista e capital dos corpos. A questão que a escola ainda busca é desenvolver com a prática artística um sujeito ideal, nas suas funções físicas, psíquicas e sociais

. Porém se bem trabalhada, a arte, em especial o teatro, vem colocar em xeque essa busca pelo sujeito perfeito: Ele existe? O que é/ser bom? O que é/ser belo? Nesse sentido inverte o papel da escola, que no imaginário popular produz sentido de “escola como adutor de respostas”. Com o papel de instigador, o teatro ocupa lugar especial nesse espaço pedagógico.

Guénoun (2012), nos ajuda a pensar o lugar do teatro na sala de aula encarando sua prática como experiência estética e sensível. É através das práticas teatrais que os estudantes desmistificam muitos conceitos sobre o que é interpretar, sobre trabalho corporal e performance e permite-se estabelecer uma relação nova entre o corpo, o espaço e o outro. A grande maioria dos estudantes nunca viu uma peça profissional de teatro, até porque a cidade investe pouco em programação cultural. Nesse sentido, torna-se um grande desafio estabelecer uma metodologia triangular (BARBOSA,1998), na qual há um equilíbrio entre a apreciação, a contextualização e o fazer artístico.

Quando entrei para dar aulas nessas escolas como professor substituto em 2007, já no segundo ano do curso de Licenciatura em Teatro, me deparei com uma cidade, que pouco conhecia as práticas de Teatro Educação tanto em âmbito municipal quanto estadual. No estado tive experiências com os anos finais do ensino

fundamental e ensino médio, turmas nas quais aos poucos foram juntamente comigo descobrindo o teatro.

Realizei na cidade de Quatro Barras algumas oficinas de teatro em âmbito municipal, o que me rendeu uma boa prática de teatro com educação infantil. Nessas oficinas a ideia era produzir sempre novos sentidos sobre a prática teatral tanto para estudantes como para professores. Os alunos desde os menores (pré-escola) até os maiores (ensino médio), e comunidade sempre relacionavam teatro educação à apresentações, ou à meio de aprender algo, decorar entre tantos outros sentidos que só empobreciam a vasta possibilidade teatral.

Foi nessas experiencias que pude perceber que a prática teatral traz também algumas tensões em relação ao outro. Havia muitas questões relacionadas ao corpo e ao credo que perpassavam a comunidade. Isso por consequência afeta o modo como os estudantes se viam e viam ao outro. Muitas religiões protestantes com seus discursos duvidosos dirigiam seu regime de afirmações sobre os corpos dos estudantes fazedores de teatro.

Há uma vontade de participar, uma curiosidade muito necessária para que as aulas acontecessem, porem há uma moralidade que oprime, que zomba, que acha que aquilo que será feito ou pode ferir a fé ou masculinidade\feminilidade de seus corpos. A ideia de usar um instrumento de percussão na cena, rebolar, usar gírias e frases de determinado grupo pode fazer com que o outro me identifique como pertencente a esse grupo. Falas como “isso é coisa de gay”, “isso parece macumba”, entre outras sempre muito pejorativas, são sempre proferidas. Muitas vezes são materiais ricos para discussão, outras vezes impedem alguns corpos de comunicar.

O ensino médio é fase da adolescência em que muitas transformações estão acontecendo e assim, se expor para o grupo muitas vezes é um grande desafio para os estudantes. Ambas as escolas possuem estudantes do campo e da cidade, e é notável a dificuldade de estudantes da área rural em se expressar diante do outro. Há piadas, expressões debochadas e também, o corpo carrega a história de uma repressão religiosa, familiar e geográfica.

As expressões “eu não quero fazer”, “eu não sei fazer”, “eu tenho vergonha”, ou apenas um silencio paralisante são corriqueiras das aulas de teatro. É interessante dialogar com Bakhtin (2014), para compreender a relação entre o sujeito e o outro. Os silêncios proferidos por esses estudantes, assim como essas frases negativas, também são discursos, e dizem de um lugar de fala, de acordo com o autor: “[...] toda

palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (BAKHTIN 2014, p. 126).

Os colaboradores da pesquisa muitas vezes eram calados pelo seu local geográfico, pela sua condição sexual, pela sua característica corporal, pelo seu gênero, pela sua cor, isso foi muito notado na pesquisa. Foi um processo de construção, nas 14 aulas, dar voz e vez a todos, seja nas escritas performáticas, seja nos protocolos teatrais verbo visuais ou nas improvisações.

Quatro Barras, a cidade onde se localizam as escolas, é um dos 29 municípios que integram a região metropolitana de Curitiba, sua economia é voltada ao setor industrial, porém, por se localizar aos pés de uma represa e aos pés de um morro (morro do Anhangava) é considerada área de preservação ambiental. Nesse sentido, possui muitas áreas verdes, muito campo, assim muitos estudantes são moradores de áreas rurais.

A cidade foi fundada em 9 de novembro de 1961, e tem segundo o último censo um total de 19.851 pessoas, a renda média é de 3,3 salários-mínimos, a taxa de alfabetização é de 97%, a grande predominância religiosa é a Católica Apostólica Romana, e a Evangélica (nas suas mais diversas denominações), e a grande maioria da população se denomina Branca<sup>29</sup>.

A cidade não possui nenhum local onde há bailes *funk*, os alunos que frequentam essas festas as procuram nas cidades metropolitanas como Curitiba, Pinhais, Colombo, Araucária. Não há um lugar exclusivo de shows de *funk*, o que há são apresentações esporádicas de artistas.

## 5.2 DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção foi realizado em dois colégios, ambos localizados na região Metropolitana de Curitiba.

O referido projeto foi aplicado em turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). O objetivo geral foi discutir os sentidos de *funk* no contexto escolar, a partir de enunciados de estudantes participantes do projeto “Julieta do Futuro”, que consiste na produção de materialidades teatrais tendo como ponto de partida *performances* de *funkeiros* e *funkeiras* curitibanas.

---

<sup>29</sup> Dados retirados do ultimo SENSO - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/quatro-barras/panorama> Acesso em 15/12/2020

Quando iniciei esta pesquisa, já imaginava os preconceitos que iria enfrentar, inclusive dos próprios alunos. A experiência em sala de aula já manifestava que, mesmo a *performance funk* sendo muito popular entre os estudantes, trabalhar com ela dentro da sala de aula, legitimando-a como uma forma de conhecimento, acarretaria um estranhamento.

Os primeiros conflitos surgiram no momento em que trouxe para as turmas de Ensino Médio das escolas em que leciono a proposta de trabalho. Vale ressaltar que o estudo exploratório foi realizado com quatro turmas, sendo duas turmas de primeiro ano, uma turma de segundo e uma turma de terceiro.

Comecei explicando o que iria trabalhar com eles nas próximas 14 aulas (tempo total do projeto), que isso fazia parte de uma pesquisa que eu estava desenvolvendo para meu doutorado. Apresentei a diferença entre as formações de nível de graduação, mestrado e doutorado. Abordei o que era, em linhas gerais, uma pesquisa. Falei também sobre o tema que eu estava pesquisando, como me interessava pelas questões do *funk*, como aquilo me movia para pesquisar e o que buscava como materialidade de pesquisa.

Senti, no momento em que dialoguei com os estudantes sobre minha pesquisa, certa curiosidade e também certo tom de zombaria. Notei que lhes parecia um pouco distante a relação entre doutorado e *funk*. A impressão que tive foi que tudo o que eu havia falado sobre a importância da pesquisa e todo o seu rigor metodológico, perdia legitimidade quando se tratava de *funk*.

Nesse momento percebi a disparidade que se estabelecia entre processos escolarizantes e o mundo *funk*. A *performance funk* encontra-se na escola diariamente, mas existe uma relação de ironia entre ela e os processos de escolarização (VIANNA, 1986).

A festa não tem um motivo para existir, ela não é funcional, não é utilitarista, ela existe apenas para ser o valor da inutilidade. A concepção de escola contemporânea está sobrecarregada de valor utilitarista, em especial quando se pensa a educação no Ensino Médio. Pensar ou dialogar sobre a festa ou sobre o valor da inutilidade gera um conflito dentro dos sistemas de saber-poder. Isso ganha ênfase se pensarmos que a escola ainda é panóptico de vigilância dos corpos e da produção dos saberes.

Já muito cedo, o jovem estabelece uma relação visceral com as *performances funk*, criando uma barreira que o impede de pensar o *funk* ou a festa como uma forma de conhecimento. Vozes sociais que criminalizam o *funk* já o estabeleceram esse

como sendo algo vil e, dessa forma, ruim, impossível de dividir o espaço sacralizado da escola.

### 5.3 DO QUESTIONÁRIO

Ainda nesse primeiro encontro, solicitei para os estudantes que respondessem, em folha separada, a três perguntas:

- 1- O que você acha do *funk*?
- 2- Você conhece artistas de *funk*? Quais?
- 3- Você ouviu ou dança *funk*?

Todos os estudantes responderam às questões. Ao final, convidei a todos que se sentissem confortáveis para compartilharem as respostas. Como alguns estudantes sentiram-se envergonhados, solicitei se eu poderia ler para o coletivo as respostas que haviam escrito. Diante das afirmativas realizei as leituras. Na sequência, realizamos a discussão sobre as questões. Alguns dos discentes preferiram falar sobre o que escreveram sem se aterem ao papel, o que considerei positivo, pois suas falas eram muito mais *performáticas* e efêmeras. Nomeei esse exercício como “escrita de si”, pois foi o momento em que o estudante colocou-se frente ao tema pesquisado.

A questão – O que você acha do *funk*? – foi a que mais gerou discussão, pois literalmente dividiu a sala em três grupos: o grupo composto pelos que não *curtem* o *funk* e veem nas *performances* uma ameaça a uma cultura que deve ser preservada, mantida e cultivada como *boa*. Eagleton (2011) e Bhabha (2013) nos advertem sobre a problemática da conceituação cultural, afirmando que na contemporaneidade, em virtude de um processo de limpeza cultural, criou-se a ideia de perpetuação de uma cultura nobre e erudita. Essa concepção norteia as produções curriculares da escola até os dias atuais, gerando um olhar eurocêntrico para a relação com o conhecimento.

*“A meu ver, o funk tem sim uma grande popularidade, no Brasil é algo cultural na qual vem sendo tratado explicitamente termos sexuais e de baixo calão como conteúdo de sexo explícito e de crime organizado. Isso não é cultura. Nos dias atuais não só apenas adultos que ouvem esse gênero musical, mas muitas crianças e adolescentes, tanto na periferia quanto na cidade. Nem todo funk é ruim, mas na sua maioria trata-se de um conteúdo muito fútil”.* **Estudante E.F – Colaboradora da Pesquisa**

O segundo grupo foi formado por sujeitos que não *curtem*, mas que toleram quem *curte*. Esse grupo de indivíduos era alheio às *performances* de *funk* e levava consigo um discurso muito comum quando se fala sobre diversidade no meio escolar, ou seja, a ideia de que cada um deve cuidar de sua existência. Essa relação desconsidera a existência do outro, promovendo um discurso de tolerância e não de aceitação. Nesse processo há uma tentativa em afastar o outro da produção do eu, entendendo-o como produtor de si, e eu de mim mesmo. Desse modo, desconsidera-se toda a relação exotópica eu *versus* outro. Vale destacar que os estudantes desse grupo revelaram que também ouviam e dançavam *funk* eventualmente, não em bailes, mas em comemorações de aniversários, casamentos ou festas de garagem. Esse grupo pouco frequentava os bailes *funk*, pois para muitos dos integrantes ainda havia a relação do baile com a marginalidade.

*“Como qualquer outro ritmo musical o funk tem sim pessoas que gostam e ouvem, todos devemos respeitar a escolha musical de cada um. O funk faz parte da cultura brasileira, a maioria dos jovens curte e gosta muito desse ritmo. Todos escutam funk hoje em dia, até mesmo as crianças e alguns até começam a trabalhar com isso produzindo músicas, clipes e CDs.*  
**Estudante K.J.B – Colaboradora da pesquisa**

No terceiro grupo estavam os indivíduos que *curtem* o *funk*. Os estudantes que afirmaram gostar das *performances funk*, em sua maioria, ou eram ouvintes assíduos das músicas, ou frequentadores de bailes. A maior parte dos que se colocaram como apreciadores de *funk* afirmaram também gostar de dançar *funk*. Ao final da aula perguntei ao grupo que curtia *funk* se poderiam me apresentar alguns dos *funks* que mais costumavam ouvir. Foi um momento muito divertido da aula, pois todos queriam mostrar ao mesmo tempo, com o som em um volume maior, a música de sua preferência. Tentei estabelecer uma ordem, para que pudesse ouvir um pouco de cada, mas definitivamente existe uma relação um pouco tênue entre *funk* e ordem. Nos últimos minutos da aula, acabamos com uma mistura muito divertida de vários sons de *funk* com volumes diferentes, com estudantes dançando e outros fazendo *caras feias*.

A segunda pergunta do questionário possibilitou a apresentação dos artistas da cena atual do mundo *funk*: MC Davi, MC Kevinho, MC Gis, MC Dom Jhon, MC Mm, MC Pedrinho, MC Rariel, MC Dom Juan, MC Daleste, MC Brinquedo, MC Bim Laden, Anitta, Livinho, MC G15, GR6, Marcinho, Zaac, MC Tati Zaqui, MC Neguinho, Donato,



Menor do Chapa, Nego Blue, Dede, MC Biel, Valesca Popozuda, Ludmila, Mr. Catra, MC Hariel, entre outros.

O destaque foi que mesmo os estudantes que disseram ser totalmente contrários ao *funk*, encontrando nessa manifestação uma ameaça a uma determinada forma de cultura, conheciam cantores e cantoras de *funk*. Todos os participantes da pesquisa escreveram pelo menos o nome de um artista. A maioria dos artistas citados integra o eixo Rio e São Paulo e são do sexo masculino.

O questionário serviu de materialidade inicial para saber até onde poderia avançar, com meus estudantes, no projeto de intervenção que estava pronto para propor. Após a coleta dos questionários avalei a possibilidade de relacionar as materialidades do *funk* com a prática teatral, criando pontes para possíveis conexões. Concomitantemente, imaginei como essas materialidades ricas em teatralidades poderiam dar indícios para se pensar qual o sentido de *funk* para aquele grupo de estudantes.

#### 5.4 DO PROJETO “JULIETA DO FUTURO”

Ao analisar novamente os questionários comecei a me indagar o motivo de não haver nenhum *funk* regional, especificamente da região sul – *funk* sulista – será que existe? Quando pensamos em *funk*, nos remetemos diretamente ao *funk* carioca, ao corpo negro, da mulher de curvas sinuosas e corpos esculturais. Como *performam* esses corpos aqui na região de Curitiba? Que sentido o *funk* tem para esses estudantes? Essas questões começaram a render novos materiais para o estudo exploratório.

Lembrei-me de um *show* ao qual assisti, há uns três anos, de uma *funkeira* curitibana chamada MC Mayara. Comecei a refletir como o corpo de Mayara em *performance* diferenciava-se de toda ideia de *funkeira* que se desenhava até então no imaginário popular. MC Mayara é branca; curitibana; tem corpo magro; não possui o gingado da mulher carioca; usa aparelho ortodôntico; tem cabelo liso.

A personagem de MC Mayara era perfeita para levantar questões as quais eu queria refletir com os estudantes. Ao mesmo tempo em que trabalhava com *funk*, estava desterritorializando suas *performatividades*, pensando sua existência em outros corpos e em outros lugares geográficos.

Foi por meio da música “Julieta do Futuro” que consegui relacionar teatro e *funk*. Dessa forma, o conjunto de encontros que se estabeleceriam com os estudantes, dando materialidade para o meu estudo exploratório, foi nomeado de “Projeto Julieta do Futuro”.



Foto do Videoclipe Julieta do Futuro – MC Mayara

MC Mayara *performa* uma Julieta que vem do futuro e não quer saber das amarras sociais da sua época. Essa Julieta coloca em questão o que são o amor, os relacionamentos, os modos de vestir, o corpo e as relações com a sexualidade. Encontrei nesse *videoclipe* um modo de discutir temas chaves das músicas *funk*: corpo, sexo, relacionamentos, amor, feminismo, ou seja, temas que também perpassam o texto shakespeariano. Seria Julieta do Futuro um corpo Puto?

Nas controvérsias sobre o amor que *funk* e Shakespeare encontram-se. Temos no amor shakespeariano um sentido de eterno que ultrapassa a morte e o ódio. O amor, na peça “Romeu e Julieta”, é sagrado e socialmente sacramentado como algo sublime e superior ao bem e o mal. Já em “Julieta do Futuro” de MC Mayara, o conceito de amor é relativizado. Sendo assim, os vínculos amorosos convencionais são considerados como um fardo, e a festa é tida como o local onde se tem uma possibilidade imensa de vivências de amores; assim, toda carga de sacralidade é retirada e profanada, restando um amor próprio muito maior que o amor ao outro. A satisfação pessoal da noite é mais importante que o encontro de um amor verdadeiro.

A relação antagônica entre a peça “Romeu e Julieta” e a música “Julieta do Futuro” de MC Mayara foi base para produção de materialidade teatral.

Aproximar um texto clássico de uma *performance funk*, discutindo essa aproximação, foi um dos pontos fundamentais deste trabalho. Obviamente não cabem aqui comparações esteticamente valorativas entre o texto e a *performance* de MC Mayara, mesmo porque se tratam de linguagens diferentes. O objetivo foi discutir como ambas as obras falam sobre amor, sexualidade e corpo, em períodos históricos diferentes. A partir das discussões, ficaram visíveis como as diferentes formas de *performar*, verbalizar e corporificar o amor ainda se manifestam, e como os estudantes permeiam e jogam com distintas concepções de amor.

É no olhar para o texto clássico, e a na relação com algo do seu dia a dia, como as *performances* de *funk*, que o estudante consegue gerar outros sentidos sobre o que seria a ideia de amor, corpo e sexualidades.

Em Bakhtin (2007), há o conceito de nascimento social, no qual não nascemos somente biologicamente, mas nascemos também quando o mundo da cultura e o complexo social que nos rodeia faz sentido, conferindo-nos identidade. O jovem que ocupa hoje os bancos escolares não está submerso em uma cultura única. A velocidade de comunicação exige cada vez mais que os diálogos entre linguagens e culturas sejam realizados para que múltiplos sentidos possam ser criados.

Nessa configuração, qualquer um dos signos culturais, se dotado de sentido, não permanece isolado, dado que se torna parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A concepção de cultura em Bakhtin armazena a compreensão do homem em seu contexto vivo e significante, edificado na inter-relação com a sociedade.

A aproximação do texto *Romeu e Julieta* com a *performance* de MC Mayara permitiu que o jovem questionasse as múltiplas possibilidades de se pensar amor, corpo e sexualidade, lançando um olhar para além da visão romantizada, no entanto, sem excluí-la. Nas múltiplas relações que se estabelecem hoje na complexa trama de relações juvenis, é inútil pensar em uma possibilidade de *performar* o amor, mas através da arte é possível discutir as possibilidades de vivências desse amor multifacetado.

Segue letra da música *Julieta do Futuro* (2015) de MC Mayara:

**Julieta do futuro**

**MC Mayara**

My name is *MC Mayara*

Fuck, love

Eu beijo mesmo

Se não gostar

Tô nem aí

A minha vida é muito louca

E vou me divertir

O meu Romeu

Eu matei ele envenenado

Mas isso não importa

E ficou no passado

Não sou maldosa

Apenas eu sou realista

O meu jeito é cruel

E te paralisa

Sempre gostei de ser a vilã da história

As melhores cenas eu guardo na memória

Eu sou a Julieta

E vim lá do futuro

Eu não quero romance

Eu tô em cima do muro

Não quero

Saber de compromisso

E a partir de agora

Beijar é o meu vício

1, 2, 3, vai

Fuck, love

Fuck, love

Fuck, love

Eu beijo mesmo

Se não gostar

Tô nem aí

A minha vida é muito louca

E vou me divertir

O meu Romeu  
 Eu matei ele envenenado  
 Mas isso não importa  
 E ficou no passado

Não sou maldosa  
 Apenas eu sou realista  
 O meu jeito é cruel  
 E te paralisa

Sempre gostei de ser a vilã da história  
 As melhores cenas eu guardo na memória

Eu sou a Julieta  
 E vim lá do futuro

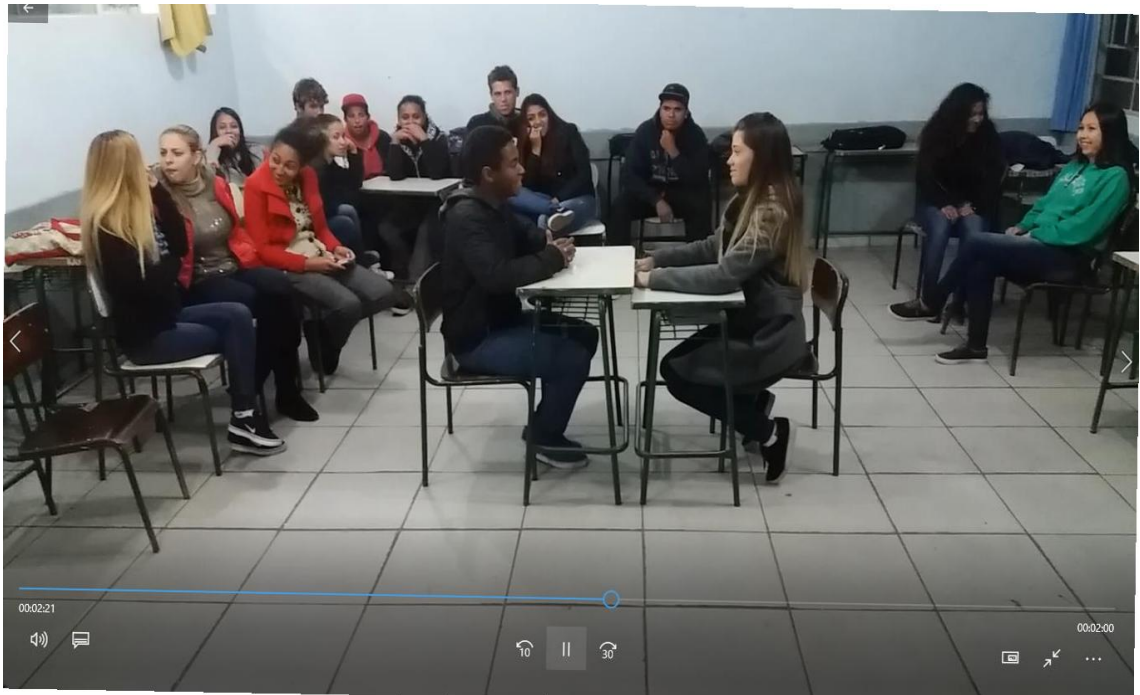
Eu não quero romance  
 Eu tô em cima do muro

Não quero  
 Saber de compromisso  
 E a partir de agora  
 Beijar é o meu vício

1, 2, 3, vai

Fuck, love  
 Fuck, love  
 Fuck, love

As fotos a seguir são da improvisação de uma turma do primeiro ano do Ensino médio. A partir do funk de Mc Mayara, Julieta do Futuro, os jovens pensaram em uma cena teatral onde apresentaram-se duas possibilidades de relações amorosas relacionadas com a Performance *Funk*. Para a primeira possibilidade de relacionamento os jovens escolheram como música de entrada o *funk* “Contatinho” do artista Nego do Borel . Para a segunda possibilidade a canção “Cheguei” da artista Ludmila.



### Situação I

**Narrador:** Romeu e Julieta se conheceram na faculdade, após um tempo viram o que o casamento pode causar um ao outro. (As carteiras são arrumadas de modo que romeu fica de frente com Julieta).

**Romeu:** Então como que vai ser esse lance de casamento? Eu estava pensando assim, em casar com você. É uma boa ideia né. Fiquei sabendo que seu pai tem um carro.

**Julieta:** É verdade né, eu fiquei sabendo que seu pai tem uns imóveis, acho que podemos casar. Acho que isso pode ser um bom negócio.

Romeu: Quem sabe eu possa dar uma volta no teu carro né, ou até ficar com ele. Então eu quero te pedir em casamento, você pode assinar esse contrato aqui, eu sempre ando com ele no bolso, é contrato de repartição de bens, a gente nunca sabe quando vai encontrar uma pessoa assim.

**Julieta:** Ótimo, acho que fecharemos um ótimo negócio.

**Romeu:** Então beleza, tudo assinado, te vejo lá em casa. Até

**Narrador:** Porém, esse negócio não dura muito tempo, e a separação não dura muito tempo e a separação acaba sendo consequência.

**Romeu:** Tá muito pesado pra mim, eu não estou aguentando, tá dando muita despesa.

**Julieta:** Você nem presta atenção em mim. Nem me ouve, acha que casamento é assim.

**Romeu:** Eu achei que ia dar lucro casar com você, mas só tá dando prejuízo, tô falido, a empresa do meu pai já era, eu estou perdendo tudo, eu não quero mais ficar com você, você é um atraso de vida. Você esta me levando à falência, não tinha amor. Desculpa.

**Julieta:** Realmente não tinha amor. Então tchau.



## Situação II

**Narrador:** Julieta é uma mulher submissa

**Romeu:** Porra, sai da frente, quero ver o jogo, traz uma cerveja lá para mim, logo.

**Narrador:** Mas isso não dura por muito tempo

**Julieta:** (brava jogando a cerveja em Romeu) Toma aqui sua cerveja.

**Romeu:** Você está ficando louca. Quem você pensa que é?

**Julieta:** Estou ficando cansada de você já, você só pede as coisas pra mim, só sabe mandar em mim.

**Romeu:** Então vai embora, você não serve para nada, só servia como empregada mesmo.

**Julieta:** Seu cachorro.

Vale ressaltar que as duas situações foram tratadas em uma mesma cena pelo mesmo grupo, o que me motivou a escolher essa cena como base de exemplificação do exercício. Várias foram as formas de relacionamentos trabalhadas nas improvisações, nos exemplos aqui explorados tivemos um relacionamento por conveniência, ou por interesse, que não deu certo, e um relacionamento abusivo que acabou sendo interrompido pelo empoderamento de Julieta.

A maioria dos relacionamentos provocados pelo corpo de Julieta do futuro foram relacionamentos que na visão dos jovens eram vistos de forma negativa, pois não possuíam a idealização do amor, da fidelidade e da família. Porém, isso permitiu refletir se esse tipo de amor era apenas idealizado na sociedade ou se era real. A cada cena, questões foram surgindo, e mais questionamentos foram sendo feitos. O corpo de Julieta do futuro chamou para o diálogo outros corpos, como o corpo da adolescente grávida, o corpo da menina que quer perder a virgindade, da mulher violentada, do menino machista e homofônico, entre outros.

Já em um primeiro momento procuramos relacionar as questões do texto shakespeariano com as ideias de carnavalização propostas por Bakhtin ao buscar uma perspectiva carnavalesca das peças estudadas em sala de aula, partimos da consideração de que o drama renascentista convida a considerar subjetividades e formas de vida coletiva diferentes daquelas propostas e legitimadas pela cultura hegemônica (Bristol, 1985:22).

Por mais que algumas obras de Shakespeare tenha seus apelos populares e a carnavalização a citar “Noite de Reis Ou o Que Quiserem”, “Hamlet, o príncipe da Dinamarca” e “As Alegres Comadres de Windsor” o apelo popular ainda é distante do jovem de ensino médio de escola pública. Escolhi a peça “Romeu e Julieta” pois foi um pedido dos jovens para construção das cenas, além do mais o que liga a carnavalização à peça é o autor, e a música funk que usamos para recontar a história (Julieta do Futuro de Mc Mayara). Os sentidos de popular, de ritual, de festa, foram reatualizados a partir do funk do funk. Ao invés da popular procissão temos o jargão: *“fé em deus/ Parapapapapapapapapa Paparapapapapapara clack bum”* trecho da música Rep das Armas de Cidinho e Doca.



A experimentação se mostrou frutífera e rica em diálogos e reverberações de discursos, demonstrando que o *funk* é um aglutinador de questões. A partir dele se reverbera um mundo de outras possibilidades. Trazer o *funk* para a escola não é fazer apologia à violência, ou à pornografia, é sim, tirar das canções conteúdos para o trato em sala de aula. Defendo, a partir das experimentações aqui elaboradas, que não devemos colocar uma venda na realidade que o *funk* apresenta, seja ela a putaria ou o proibidão, mas sim, questionar que outras vozes fazem com que esses discursos contidos nesses tipos de *funk* possam circular. Do contrário, continuaremos formando estudantes consumidores destas músicas sem o menor senso crítico. Vale destacar que aqui não defendo uma abordagem proibitiva, ou punitiva ao consumo do proibidão ou do *funk* putaria, ou de qualquer outro *funk*, prezo pelo questionamento das vozes que os produzem, quem os faz? Para que faz? Quem os consome? Por que os consome? E acima de tudo, dado o pincelado neste trabalho, defendo o uso do *funk* em sala de aula, em especial nas aulas de Arte e Teatro, como produto rico em materialidade estética.

#### 5.4 EXPERIMENTANDO O TEXTO SHAKESPEARIANO

No encontro seguinte, conversamos sobre Shakespeare e sobre a ideia de amor contida em sua obra. Para isso, iniciamos a aula lembrando a narrativa de Romeu e Julieta. O objetivo desse momento do projeto “Julieta do Futuro” era provocar a deselitização e a transposição da obra shakespeariana a partir de diálogos que expunham o texto a espaços de marginalidades e popularidades. Não interessa, nesse processo de criação, a fonte inglesa por completo, mas somente os vestígios que aparecerão nos processos criativos das cenas. Para tanto, utilizam-se problemáticas conhecidas, cantadas pelas músicas de *funk*, para acessar o pouco conhecido cânone. Salienta-se que maioria dos estudantes não sabia toda a história do casal apaixonado, mas apenas fragmentos apresentados na cultura pop.

Realizei, dessa forma, uma *contação de história*, relatando a saga do casal apaixonado. Como a maioria dos adolescentes sabia fatos pontuais da história, como início, meio e fim, foquei a *contação* nos detalhes: o tamanho do frasco de veneno, as cores dos cavalos, o tipo de olhar que Romeu lançava sobre Julieta, etc. A *contação de história* permitiu uma participação efetiva na tradução da peça para os jovens, pois muitos dos detalhes foram criados por mim. Nesse sentido, o *Romeu e Julieta* que

ficou para os estudantes foi perpassado pelo filtro do pesquisador que, atuante no processo participativo da pesquisa, altera o campo e imprime sua marca.

Depois da *contação de história*, dividi as turmas em grupos para que pudessem experimentar uma leitura dramática do texto *Romeu e Julieta*. Escolhi trechos da peça em que aparecia somente a fala de Romeu com Julieta, e solicitei aos estudantes que fizessem grupos de dois ou três integrantes. Foi entregue uma cópia do texto a cada grupo. As apresentações poderiam seguir o formato que eles quisessem, desde que usassem para tal o texto shakespeariano. De acordo com Santiago:

A obra de arte no momento em que passa a ser produzida e reproduzida tecnicamente perde algo, mas ganha, como consequência, os infinitos lugares e contextos da sua reprodução. E, se perde o valor de culto, também se funcionaliza passando a ter uma práxis social leiga [...] (2004, p. 114).

As apresentações foram gravadas em vídeo para possível utilização nesta pesquisa.



Romeu e Julietas – Formas animadas

O grupo dois optou por apresentar a cena de Romeu e Julieta através de formas animadas, o que rendeu outra leitura do texto clássico. Ambos os estudantes relacionavam formas animadas com teatro para criança. O grupo, ao trazer a visualidade do mundo infantil associada às falas próprias do texto shakespeariano, causou estranhamento.

Ao final de cada apresentação discutimos se aquele tipo de amor vivenciado pelos personagens Romeu e Julieta ainda prevalecia e como se manifestava nos dias de hoje. As discussões foram intensas, sempre ao final de cada cena. Os estudantes demonstraram dificuldade para trabalhar com o texto shakespeariano, em especial pela forma como é escrito, pelo distanciamento em relação ao padrão de texto ao qual estão acostumados. Pode-se dizer que a leitura desse tipo de produção causou certo estranhamento. Em muitos momentos intervim, explicando significado de algumas palavras, e mostrando como se pronunciavam outras.

As cenas foram apresentadas no decorrer dos encontros, não houve nenhum grupo que fugisse da cena proposta pelo texto. O que se percebeu, em muitos dos grupos, foi a ideia de trazer para o momento contemporâneo a peça clássica, o que ficou explícito nas roupas e nos movimentos corporais.

### **5.5 A HORA E A VEZ DE JULIETA DO FUTURO.**

A aula seguinte do projeto *Julieta do Futuro* foi o momento de estabelecer o diálogo entre o texto shakespeariano e a música *funk* da cantora *MC Mayara*, buscando, dessa forma, uma discussão sobre as questões do amor que aparecem nas duas materialidades.

O projeto teve como intenção a experimentação com os dois gêneros discursivos (*videoclipe* *Julieta do Futuro* e texto *Romeu e Julieta*). Para Brait (2005), quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a mudar a ressonância desse estilo, mas destruímos e renovamos o próprio gênero.

A princípio pode causar estranhamento buscar uma união entre um texto shakespeariano e um *videoclipe* de *funk* curitibano para a produção de uma materialidade cênica. Entretanto, é no jogo da observação, no que se descarta, no que se transforma, no que se destrói, no que constrói, ou seja, como que se negociam os discursos que percorrem as cenas que encontro material para produção de dados desta pesquisa.

Ao apresentar a música aos estudantes, logo no primeiro momento, foi sentido um estranhamento, não era comum um professor trazer para dentro da sala de aula uma música de *funk* estabelecendo relações com o trabalho pedagógico. Houve dois tipos básicos de reações dos estudantes: a primeira, foi de encarar a música como algo divertido, abrindo-se ao diálogo proposto. A segunda, foi de negar a possibilidade pedagógica do trabalho argumentando que aquilo “não era música”.

Nesse momento ponderei que a ideia naquele momento não era entrar em uma discussão sobre juízo de gosto, mas estabelecer relações entre o texto teatral e o *videoclipe* musical. Apesar de tudo, mantive-me muito atento às vozes que falavam sobre *funk* durante todo o processo de trabalho, interessava-me bastante os sentidos que aqueles estudantes atribuíam à palavra e à *performance funk*. Isso porque o objetivo desta pesquisa é exatamente verificar os sentidos sobre *funk* que reverberam na escola, partindo da produção teatral de estudantes do Ensino Médio.

Estabeleci um debate que colocasse em pauta as questões do amor adolescente, tanto da maneira como apareciam na peça de Shakespeare, quanto no *funk* de MC Mayara. Conteúdos como gravidez na adolescência, liberdade do corpo, posicionamento da mulher, machismo, sexismo e homofobia apareceram durante o processo.

Tais variedades temáticas apresentadas durante a discussão apontam como o *funk* pode ser um assunto catalisador e aglutinador de outros temas, tão caros para a educação contemporânea. A partir de um *videoclipe* musical e suas conexões, foi possível traçar diálogos ricos que tratam diretamente da vida cotidiana do jovem.

Um olhar desatento às variedades e às possibilidades que o *funk* disponibiliza pode gerar a falsa impressão que essa música se restringe a conteúdos exclusivamente eróticos. Atualmente, vários são os tipos de *funk* disseminados no Brasil. Muitos deles não correspondem mais ao estilo e às características dos *funks* do passado, extrapolando o sentido único de violência e erotismo. Os múltiplos tipos de *funk* permitem a realização de outros diálogos entre o *funk* e a escola, possibilitando que o estudante tenha contato com diferentes representações sobre o estilo e conheça novos sentidos que lhes são atribuídos em diferentes tempos e lugares. Dessa forma, torna-se viável que o estudante lance um olhar desmistificador sobre o ritmo, despertando uma nova visão a respeito de quem consome e produz o *funk*.

Entre os discursos que se atrelam às *performances* de *funk*, evidenciando-se durante o estudo exploratório, está o da violência. Vianna (1986), em seu estudo antropológico, ressalta como os bailes *funk*, apesar de toda preocupação da organização, não conseguiam se desvencilhar das brigas e da violência que estavam presentes em praticamente todos os eventos:

Como estou tentando mostrar desde o início a violência é um tema, uma preocupação e uma realidade constante em todos os momentos do baile. Existe toda uma organização (revista na porta, ou seguranças que observam na pista de dança, a habilidade do DJ, etc.) que tenta evitar o

aparecimento da violência, mas é raro o baile que não tenha pelo menos uma briga (VIANNA, 1986, p. 84).

O *funk* traz em sua manifestação o discurso da violência, seja pela negação ou afirmação da existência dela. É impossível falar de *funk* sem associá-lo às questões que dialogam com violência e segurança. Dessa forma, o *funk* traz, para a sacralidade do ensino, temas que muitas vezes são ignorados. Esse silenciamento ocorre por puritanismo ou pela crença de que a escola não é o espaço para se discutir determinado assunto.

Deslocar o *funk* para sala de aula é questionar-se acerca do que devemos ensinar, quais temáticas devemos abordar articulando-as a uma discussão curricular. Sabemos que devemos trabalhar o assunto violência na sala de aula, mas quando esse tema é discutido, de que tipo de violência estamos falando? Será que nossas discussões atingem as violências realizadas contra a população jovem e negra de periferia? Falamos da violência policial? Será que a violência sobre a qual estamos propensos a discutir possui raça e cor? As questões que envolvem violência e *funk* ficaram tão gritantes nesta pesquisa, que dediquei um dos capítulos de análise para tal discussão.

Na aula seguinte do projeto *Julieta do Futuro*, continuamos o trabalho com a linguagem teatral propriamente dita. Esse foi um momento muito importante do trabalho, no qual procurei possibilitar que os jovens estabelecessem uma relação entre tudo o que tinha sido discutido até então e as questões que perpassavam o texto shakespeariano e as ideias traçadas sobre *funk*. O foco era uma troca de materialidade para produção de cenas a partir dos temas até então estudados.

Os grupos foram compostos por cinco integrantes aproximadamente. Solicitou-se que, a partir do *videoclipe* musical *Julieta do Futuro* cada equipe realizasse uma cena com o título: *Julieta do Futuro*. Essa cena deveria ser atravessada por materialidades do *funk*, músicas, gestos, roupas e lugares, possibilitando assim que os estudantes falassem, em suas improvisações, sobre o sentido de *funk*. Minha ideia inicial não era fechar o exercício em um enunciado, como por exemplo: Realize uma cena sobre determinado assunto. Queria que o *funk* fizesse parte da cena e, dessa forma, deixasse rastros dos seus sentidos ao ser *performato*.

Por mais que eu não quisesse fechar o trabalho, quanto mais eu o explicava, mais sentia que restringia sua capacidade criativa. Ao final, as cenas em sua maioria falaram sobre formas de ser Julieta na contemporaneidade, mesclando aos trabalhos musicais, discursos sobre *funk*, violência, questão de gênero e raça. O

corpo *funkeiro* ficou muito em evidência, bem como as roupas utilizadas no *funk*. As vestimentas *funkeiras* foram postas em diálogo com as utilizadas no dia a dia. Também foi muito discursado nas improvisações o lugar da mulher na cena *funk*, seu corpo, suas vestes e seu modo de ser e estar no mundo. Apareceram ainda outros atravessamentos como o poliamor, o local da festa e as questões religiosas.

As cenas foram apresentadas e gravadas, chagando-se a um total de dez arquivos.

## **6 PROTOCOLOS TEATRAIS NA PERSPECTIVA DA VERBO-VISUALIDADE**

O texto deve ser analisado, interpretado e reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constitui, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012).

Com a velocidade da informação, a capacidade tecnológica de registro de dados e as possibilidades multimídias de suporte, a dimensão verbo-visual compõe a linguagem que dá identidade aos sujeitos. As palavras não andam mais solitárias em registros como panfletos, jornais e revistas.

Nessa perspectiva, aliadas ao discurso estão as imagens que descasadas, nos remetem a outros discursos, ou simplesmente deixam de fazer sentido para um determinado contexto no qual se quer comunicar. A articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade.

Desde a modernidade entendemos que fazer teatro não é só encenar (UBERSFELD, 2010). O teatro deixa rastros, é nesses rastros que encontramos materialidades para falar sobre temas mais variados. Nessa investigação nos importa muito uma metodologia teatral chamada Protocolos teatrais.

Segundo (BOY, 2013) essa metodologia tem suas raízes nas práticas de Bertolt Brecht, que costumava anotar, desenhar, rabiscar e colar, em um caderno, assuntos e detalhes sobre o ensaio teatral que estava sendo realizado.

O protocolo teatral é muito utilizado nas práticas de montagem e nas aulas de teatro, revelando-se uma metodologia rica nas múltiplas possibilidades de sua apropriação. Uma das funções do protocolo é o registro dos eventos vividos durante o jogo, a improvisação ou um exercício teatral.

Protocolar teatralmente significa registrar de alguma forma o evento teatral vivenciado. Como durante as aulas de teatro estamos diretamente ligados ao corpo, com pouco espaço para a tomada de nota, o momento do protocolo teatral é aquele em que se para e se busca, de certa forma, a reflexão sobre o processo. Essa reflexão é, em sua maioria, materializada em desenho, voz, sons, escrita, música, etc.

Seja como for a materialidade, o que interessa é que haja um registro sobre as emoções vivenciadas durante a cena:

Sabemos que, embora os textos que se constituem por materialidades mescladas ou híbridas estejam presentes na vida cotidiana do aluno que acessa redes sociais, que está habituado ao convívio com a publicidade em diferentes suportes em sua rotina de vida, e que, por meio deles constrói seus saberes, na escola, esse mesmo aluno, quando tem acesso a esses tipos de enunciados, muitas vezes por meio de livros didáticos e de maneira abstrata, não é ensinado a lê-lo. Ele não conhece as estratégias de leitura para a especificidade dos textos, e a estratégia mais comum que lhe é solicitada é a “observação” de imagem para levantamento de hipóteses, inferências globais etc. A leitura de enunciados especialmente construídos, como os visuais ou verbo-visuais, necessita de leitores cujos olhos sejam capazes de ver imagens, elementos verbais e associá-los a elementos extraverbais, como os diálogos que se cruzam nesses textos, os implícitos etc., para então serem capazes de inferir e compreender o que leem. Isso significa que, para além da capacidade de observação, é preciso desenvolver outras que os habilitem a ler criticamente e a responder ativamente ao discurso, de fato, compreendido (DA COSTA, 2018, p.45).

Desde Bertolt Brecht, muitos experimentos foram realizados com os protocolos, junto ao grupo de pesquisa ELITE-UFPR, sobre a coordenação do Prof. Jean Carlos Gonçalves estamos a algum tempo trabalhando os protocolos na perspectiva da verbo visualidade.

O termo “verbo-visual” implica necessariamente um enunciado concreto no qual as dimensões verbais e visuais são indissociáveis: o verbal e o visual possuem na dimensão verbo-visual um lugar que não permite separação nem valoração de um em detrimento de outro. Ambos são necessários à compreensão do enunciado em seu todo” (GONÇALVES, 2013b, p 30).

Ou, como aponta Brait:

O termo verbal é compreendido tanto na sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a *estaticidade* da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a *dinamicidade* do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica do texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012, p.88-89).

Para compreender os conceitos de verbo-visualidade nos ancoramos no conceito de Brait (2012), tomamos suas reflexões como ponto de partida para a concepção da materialidade aqui analisada.



O termo verbal é compreendido tanto em sua dimensão oral quanto escrita e visual, à qual abrange a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso e a dinamicidade do cinema, do audiovisual e do jornalismo televisivo. Nesse aspecto, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica de texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal, reconhece as dimensões verbal, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto.

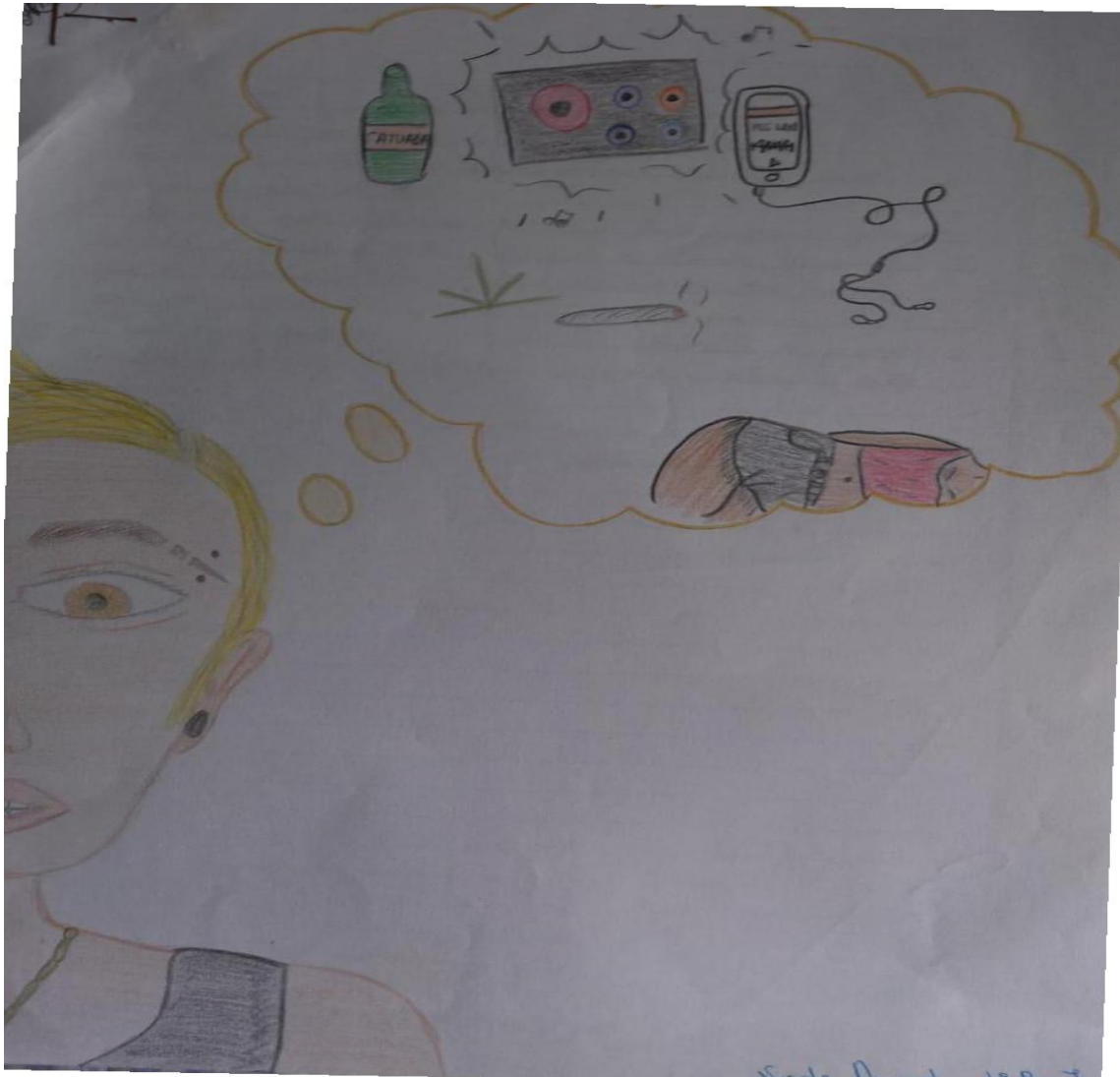
No entanto, o texto deve ser analisado, interpretado e reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constitui, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012).

Com a velocidade da informação, a capacidade tecnológica de registro de dados e as possibilidades multimídias de suporte, a dimensão verbo-visual compõe a linguagem que dá identidade aos sujeitos. As palavras não andam mais solitárias em registros, panfletos, jornais e revistas.

Nessa perspectiva, aliadas ao discurso estão as imagens que descasadas nos remetem a outros discursos ou simplesmente deixam de fazer sentido para um determinado contexto pelo qual se quer comunicar. A articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade.

Os protocolos verbo-visuais produzidos após a cena são carregados de sentidos sobre corpos e, neste estudo, sobre o que os estudantes compreendem a respeito de *funk*. Nesta pesquisa, após as produções de cenas, ainda dentro do projeto *Julieta do Futuro*, os estudantes foram convidados a produzirem protocolos verbo-visuais que dialogassem com o que havíamos discutido sobre *funk* até o momento. Além disso, uma música *funk* deveria ser escolhida para compor o caráter verbo-visual do protocolo.

O exemplo a seguir é de um protocolo teatral realizado após uma aula de improvisação:



Cabeça de funqueiro

Foi solicitado aos estudantes que realizassem protocolos teatrais a partir de momentos do projeto *Julieta do Futuro*. Alguns realizaram os protocolos já nos primeiros jogos, outros, nas cenas finais.

Dessa forma, foi possível que cada um pudesse executar o protocolo sobre determinado momento do projeto. Sempre na aula posterior recolhiam-se os protocolos realizados e discutidos com o grupo. O objetivo deste procedimento era oferecer aos estudantes alternativas para que se lembrassem de acontecimentos da aula anterior, não apenas coisas mecânicas, mas físicas e sensíveis, pois o desenho trazia à tona uma imensidade de sentidos, fazendo com que os colaboradores da pesquisa rememorassem detalhes como modos de andar, respirações, olhares, falas, medos, angústias entre outros. Ao todo foram 25 protocolos realizados.

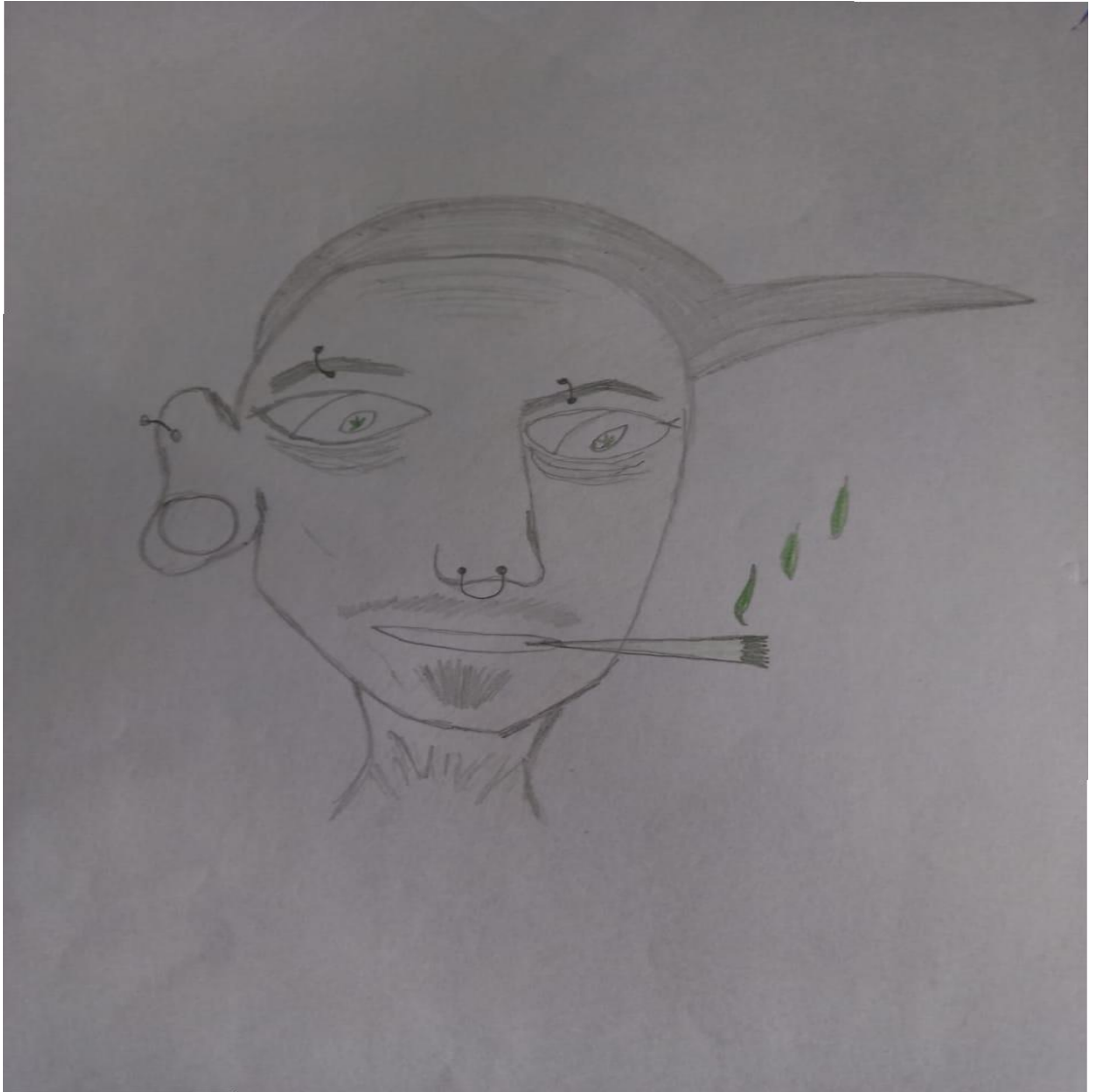
Para a realização dos protocolos teatrais verbo-visuais, foram disponibilizados cartolinas, folhas sulfites, tinta guache e lápis de cor para os estudantes. Ainda, eles foram liberados para trazerem materiais diferentes, se quisessem. Nenhum dos estudantes trouxe, utilizando para construção dos protocolos apenas os materiais acima relacionados.

Nesse sentido, a prática de protocolar pode ser compreendida dentro dos processos de teatralidades. Mesmo não fazendo parte de um produto final, a *performance* teatral reverbera discursos sobre a prática e o fazer teatral realizados pelo grupo no evento cena de teatro:

Teatralidade não diz respeito apenas ao evento teatral, mas confunde-se mesmo com uma gama de práticas e fenômenos – na vida social, na linguagem, nas artes, na literatura, na filosofia –, que circulam e se movimentam na indiferenciação ou naquilo que tratamos como interdisciplinar (GONÇALVES, J. C.; PEREIRA, M. 2018, p. 15).

**Tendo em vista esta potência que o produto não teatral tem de discursar sobre processos trabalhados durante uma montagem em teatro, por exemplo, que utilizo, nesta tese, como uma das análises, um protocolo teatral verbo-visual. O protocolo analisado fala de um corpo não em estado de cena, mas de um corpo cotidiano, em que os efeitos de teatralidade podem ser pinçados para reflexão em capítulo posterior.**

O protocolo que exponho a seguir como exemplo, foi confeccionado após uma discussão sobre criminalização do funk, funk proibidão etc.



Menino funkeiro

Vale ressaltar que os protocolos que expus nesse capítulo serviram como ilustração de protocolos teatrais e não foram analisados a partir de uma teoria. No capítulo de análise, escolho um protocolo e aprofundo a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

## 7 DA REDAÇÃO/ESCRITA *PERFORMATICA*

Por fim, o projeto *Julieta do Futuro* terminou com um exercício de redação/escrita *performativa*<sup>30</sup>, seguindo a metodologia proposta por M. Gonçalves (2016), ou seja, a utilização de processos de desenho para garantir a característica de verbo-visualidade dos protocolos. Compreendi os desenhos e o exercício de escrita *performativa* como parte da construção dos protocolos teatrais. Nesse sentido, o protocolo dividiu-se entre o momento de produção gráfica, no qual os estudantes trabalharam com a produção da imagem, e o momento em que puderam realizar uma escrita.

Para a produção da redação/escrita *performativa* foram selecionadas duas notícias de jornais, em uma espécie de carta convite para produção das materialidades.

### Um convite à escrita

**Professor defende questão com a “grande pensadora” Valesca Popozuda**

<http://veja.abril.com.br/educacao/professor-defende-questao-com-a-grande-pensadora-valesca-popozuda/>

“Docente diz que usou pergunta da prova para chamar a atenção da imprensa.

Uma prova de filosofia do Centro de Ensino Médio 3 de Taguatinga, no Distrito Federal, rodou a internet esta noite. No teste, o professor Antônio Kubitschek questiona os alunos sobre o que diz a “grande pensadora contemporânea” Valesca Popozuda em sua música “Beijinho no Ombro”, hit de *funk* lançando há três meses. Na prova de múltiplas escolhas, os alunos deveriam completar o trecho da música que diz “se bater de frente...” com as seguintes opções: A) “É só tiro, porrada e bomba”; B) “É só beijinho no ombro”; C) “É recalque” ou D) “É vida longa”. Para aqueles que não conhecem o *funk*, a resposta é a letra A”.

<sup>30</sup> Tendo em vista os estudos da performance na educação, em especial os trabalhos de M. Gonçalves (2016) e Pedron (2013) uso o termo *escrita performativa* para indicar um exercício que ultrapassa a mera atividade de escrever sobre algo. Na escola os estudantes, em especial do ensino médio estão acostumados com exercício repetitivos de redações sobre determinados temas e assuntos. Nesse exercício de escrita *performativa*, o lugar do corpo e seus sentidos são o ponto de partida para essa experiência. Falamos sobre e com o corpo. O texto na escrita *performativa* é um lugar aberto para construção de sentido, um lugar para construção da auto ficção. Assim como na performance, o autor é livre para criar, recriar, mudar de ideia, faccionar, defender, ou até mesmo buscar um ponto neutro (por mais que ele não exista). As materialidades produzidas no texto *performativo* não ficarão apenas no papel, servirão como base para construção de dramaturgia. Além do mais os estudantes foram convidados a ler e expor o texto para sala. Nesse sentido, o texto ao sair do papel, ganha teatralidade, pois na maioria das vezes não é somente lido, é contado, vem recheado de outras palavras, gestos, suspiros, risos, sentidos *performativos* que ultrapassam a mera escrita, e ganham o toque peculiar do corpo.

### Proposta que pretende acabar com *funk* chega ao Senado

<http://istoe.com.br/romario-relator-propost-fim-funk>

“Ideia do microempresário Marcelo Alonso obteve mais de 20 mil assinaturas e foi encaminhada ao Congresso. Por sorteio, senador Romário será relator.

Uma sugestão legislativa que propõe o fim do *funk* no Brasil tramita no Congresso Nacional desde o início do mês de maio. A polêmica ideia de acabar em definitivo com atividades relacionadas ao ritmo musical é de autoria do microempresário Marcelo Alonso, 46, um webdesigner paulistano que nutre uma profunda “cólera” pelo estilo.

Criador do site “*Funk é lixo*”, Alonso até flerta com a política em alguns momentos da entrevista. “Posso entrar para política para defender nossos valores morais, que estão sendo destruídos”, avalia. Casado e pai de um adolescente, ele mora numa casa simples em um subúrbio próximo à cidade de Guarulhos, região metropolitana de São Paulo.

O projeto não tem data para começar a ser debatido nem tampouco colocado em votação. Contudo, os debates vêm ganhando força”.

Convite para escrita

Com o intuito de ajudar na minha pesquisa de doutorado te convido a pensar e escrever sobre o seguinte tema:

“Qual sua opinião sobre funk hoje na sociedade?”

Agradeço desde já sua colaboração.

Professor Reinaldo Kovalski de Araujo

As notícias de jornal vieram ao encontro do convite para aguçar os estudantes a opinarem, exercendo uma atitude crítica, colocando-se frente à questão elaborada. Havia na carta-convite, no mínimo, duas vozes que falavam sobre o assunto e, dessa forma, solicitavam que o estudante se colocasse no mundo, produzindo a partir da fala do outro.

Quando se dá voz ao sujeito possibilita-se que este assuma a atitude de falar sobre um determinado tema ou sobre algo que incomoda. Isso em muito se assemelha ao procedimento do *rap* (ritmo e poesia) que tem como mote de suas *performances* o ato de contar histórias:

A interação entre batidas de *break* (*breakbeats*) e dançarinos (*b-boys* e *b-girls*) em festas de rua ou *block parties* propagadas pelo *grafitti* constituiu a cultura *hip-hop*, na qual se destacaria o *rap* (*rhythm and poetry*), associado a tradições afro-derivadas de contar histórias, como o *boasting* (autoelogio), o *toasting* (longos poemas narrativo-elegíacos) e o *playing the dozens* (troca de insultos competitivo-recreativa) (PALOMBINE, 2014, p.100).

A escrita de si propicia ao estudante colocar-se em um determinado lugar fora do excedente de visão (Bakhtin, 2010) e, dessa forma, visualizar sua opinião na possibilidade de completude de si. É quando ele fabula sua opinião sobre um determinado tema e recorre a ele novamente, realizando uma releitura, ou quando lê em voz alta para uma plateia que o sujeito agrega outras vozes que contribuirão na constituição de parte de seu eu:

[...] a autobiografia [...] vai criando disjunções entre um eu que relata em um momento dado e os outros 'eus'. [...] A partir de um interesse pessoal, por meio da reflexão se introduz um foco particular que, ao compartilhar dialeticamente o relato com outro, a modo de lupa, possibilita fazer emergir aspectos recônditos da vida e se recria uma nova consciência." (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p.33).

Foi solicitado aos estudantes, depois da escrita da redação/escrita *performativa*, que se assim desejassem, lessem ou narrassem para a turma o que escreveram, compartilhando com todos sua opinião ou um pouco de si. Ao abrir o discurso para outros, outras vozes são adicionadas a ele, que já é formado por diferentes vozes. Desse modo, torna-se cada vez mais densa a tessitura que compõe a ideia e o sentido que se quer atribuir a determinado fato ou coisa.

E através da abertura do meu discurso ao outro que crio uma nova consciência, agora observada pelo olhar exotópico e transpassada pelos julgamentos, elogios e críticas dos meus pares. A partir dessa tomada de consciência inicial, ou seja, a escrita *performática*, lida e apresentada aos demais estudantes, esse saber, essa opinião sobre um determinado tema, no caso o *funk*, ganha outras tessituras de saberes estimulando uma engrenagem de proliferações de discursos.

Bakhtin também nos auxilia a pensar sobre os movimentos que ocorriam nesse processo e os lugares e tempos que ocupavam, quando afirma, em "O Autor e a Personagem na Atividade Estética", o seguinte:

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. [...] e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (2010, p.11, grifo do autor).

Através da escrita *performática* é possível que os estudantes tomem consciência do tema abordado. Essa atividade decorre da relação do humano ligado

historicamente às suas vivências sociais (PINO, 2005). A consciência, portanto, surge do próprio agir do homem, uma vez que seu distanciamento da natureza permite que ele faça desta o objeto de sua ação (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2010).

Abre-se, portanto, uma alternativa para se pensar a escrita *redação/performativa* como possibilidade de o sujeito conceber-se como um corpo em *performance*. Sendo assim, é viável afirmar que, quando ele discorre sobre o *funk*, não está emitindo um juízo de gosto apenas, mas está falando sobre posições políticas a respeito de corpos, gênero, raça, espaço geográfico, etc.

Mesmo o indivíduo não estando ciente das tessituras que compõem seu discurso, este está embebido de outros discursos. Gostar ou não de *funk*, acreditar ou não que ele deva fazer parte dos processos escolarizantes e dizer isso publicamente traz uma carga ideológica que explicita o espaço que o sujeito ocupa no mundo, sua história, seu olhar e posição diante dos embates políticos encontrados em seu entorno.

Na contemporaneidade, o sujeito está a todo o momento expressando suas ideias na internet por meio das redes sociais. Ou seja, todas essas mídias possibilitaram que o sujeito, antes anônimo, pudesse agora falar sobre si, dizer quem é e em que acredita e, dessa forma, completar-se a partir do olhar de muitos outros:

Assistimos hoje a uma proliferação de narrativas vivenciais, ao grande sucesso mercadológico das memórias, das biografias, das autobiografias e dos testemunhos; aos inúmeros registros biográficos na mídia, retratos, perfis, entrevistas, confissões, reality shows; ao surto dos blogs na internet, ao auge de autobiografias intelectuais, de relatos pessoais nas ciências sociais (a chamada antropologia pós-moderna), a exercícios de “ego-história”, ao uso dos testemunhos e dos “relatos de vida” na investigação social, e à narração autorreferente nas discussões teóricas e epistemológicas (ARFUCH, 2005, p. 51).

Registrar a voz na carta convite é um exercício análogo àquele que os adolescentes fazem diariamente em suas redes sociais sobre os mais diversos assuntos. Ao se distanciar para registrar sua opinião ou falar sobre si em uma determinada escritura, o sujeito aproxima-se do conceito de personagem descrito por Brait (2000) quando este afirma que pensar em um corpo que está fora possibilita um olhar exotópico do eu. De acordo com Patrocínio:

É na reivindicação do outro que se fixa o gesto primeiro deste desejo de expor a intimidade. Não se trata de um exibicionismo, mas de uma formulação consciente do que será exposto a outrem, na qual se determina qual a identidade que será oferecida e esta é reconstruída pelo outro que a recebe e a desvela (2016, p. 1).



O estudante, ao falar sobre si na redação/escrita *performática*, necessita acessar um papel e discorrer a respeito de si mesmo como um personagem. Tal personagem representa um papel na própria vida real, sendo necessário um distanciamento do tema para a emissão de um juízo de valor sobre o assunto em questão. O eu apresentado nas palavras escritas e narradas só é possível a partir do distanciamento e da criação de um outro para si próprio, um outro que vê e emite valores sobre o mundo a sua volta, “dramatização de si que supõe, da mesma maneira que ocorre no palco teatral, um sujeito duplo, ao mesmo tempo real e fictício, pessoa (ator) e personagem” (KLINGER, 2008, p. 25).

O ponto chave para compreender as redações/escritas *performáticas* é a problematização da autoficção presente em suas construções. As escritas ensaiadas pelos estudantes estão atravessadas pela escola, pois é nessa esfera ideológica que esse processo *performativo* foi construído. Dizer que gosta ou não de *funk*, seja para o professor ou para a turma, com a qual diariamente se mantém relações de proximidade, prolifera sentidos sobre quem se é. É nesse sentido que há uma autoficção na escrita, para que se possa construir um personagem aceito pelo meio social. Por mais que seja dito que não haverá avaliação valorativa da escrita pelo professor, o fato de estar na escola já remete aos processos de avaliação, permanecendo a ideia de que tal escrita deve ser boa, para ser bem avaliada e bem vista.

Essa avaliação não passa, muitas vezes, somente pelo medo do professor aprovar ou desaprovar o que se escreveu, mas muito mais pelo que os demais colegas irão achar de sua opinião sobre o tema. Alguns estudantes, em sua maioria meninas, procuraram-me dizendo que colaborariam com minha pesquisa escrevendo a redação/escrita *performativa*, porém, que não gostariam que tal escrita fosse publicizada.

Isso é uma tônica de quase todas as aulas de arte, os estudantes produzem, mas possuem receio de dividir sua opinião com o outro, seja em uma produção escrita, em uma produção de cena ou de um monólogo. Esse medo/vergonha do outro também é fator a ser considerado quando se diz sobre determinado assunto. A relação que se tem com o *funk* é afetada a partir de quando meus amigos, muitas vezes de igreja, da rua, ficam sabendo dessa relação. Uma coisa é a *performance* que eu traço com meu fone de ouvido, outra coisa é falar, dançar, trazer para o corpo o que se pensa sobre o assunto.

Nesse sentido, o que o sujeito compreende sobre *funk* dialoga, seja pela concordância ou pela refutação, com o que seu meio sociocultural compreende acerca dessas *performances*. Na autoficção, pouco interessa a relação do relato com uma suposta “verdade” prévia a ele, pois como aponta Christopher Lasch (1983, p. 42), “o autor hoje fala com sua própria voz, mas avisa ao leitor que não deve confiar em sua versão da verdade”.

No Ensino Médio, poucos são os momentos em que os estudantes possuem espaço para falarem ou opinarem sobre determinado fato. Assim, o professor está sempre mediando o debate. Essa mediação muitas vezes é castradora, pois priva os adolescentes de desdobrarem seus posicionamentos e argumentarem acerca dos sentidos construídos para temas polêmicos.

Apesar da prática de redações ser constante, muitas vezes o conteúdo destas se restringe ao professor e ao aluno, não sendo propiciado um momento de oralidade, no qual o estudante possa dividir com os demais o que escreveu e, a partir desse momento, traçar novos diálogos com seu próprio ponto de vista.

O exercício de redação/escrita *performática* foi uma prática na qual o aluno, após ter participado de todo o projeto “Julieta do Futuro”, pôde se colocar em relação ao tema *funk*, direcionando sua escrita não somente para o professor, mas para toda a turma. Ao final de cada leitura, o professor mediador perguntava para a turma se havia algum comentário sobre a escrita do colega. Raramente não havia comentários, seja refutando, concordando ou acrescentando novos discursos ao texto exposto.

É através da narrativa que o estudante pode se confrontar consigo mesmo e com suas ideias. É através da leitura de suas narrativas aos outros que ele observa e traça relações de similaridade, refutação e distanciamento. A partir desse conflito entre o pensar sobre si e o pensar do outro, o estudante ganha identidade, confere similaridade e firma seu lugar de ator no cronotopo de vivência.

As redações/escritas *performáticas* serão analisadas nesta tese a partir da análise dialógica do discurso e dos pressupostos da teoria da *performance*.

## 8 COM A PALAVRA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO – SENTIDOS DE *FUNK* NA ESCOLA

“Na madrugada boladona,  
sentada na esquina.  
Esperando tu passar  
altas horas da matina  
Com o esquema todo armado,  
esperando tu chegar”

*Boladona – Tati Quebra Barraco*

É boladão que este capítulo começa, ou seja, inquieto, perturbado, com esquema todo armado, com mil perguntas e com poucos ensaios de respostas. A união entre *performance*, teatro e *funk* possibilitou um conjunto de materialidade que diz muito sobre os sentidos de *funk* trazidos pelos estudantes colaboradores da pesquisa. Entre os desafios surgidos diante da quantidade de dados está a escolha orientada do olhar do pesquisador (LÜDKE, 1986). Isto por si só faz com que a pesquisa seja apenas um olhar no mar de possibilidades de olhares possíveis, ou seja, há outras formas de analisar, ver ou discutir os dados aqui apresentados. O que o pesquisador aqui expõe é um recorte abrangendo sua experiência de vida, o campo empírico e a teoria. Pode-se afirmar, sem dúvidas, que existem outros e necessários olhares possíveis, porém estabeleço o ensaio aqui proposto como um gesto de análise para se pensar esta e outras possibilidades, alargando, dessa forma, o campo analítico da materialidade proposta.

Chamarei as atividades realizadas durante o projeto *Julieta do Futuro* de atividades *Cênico-Performativas*, compostas pelo questionário, pela redação/escrita *performática*, pelos protocolos teatrais verbo-visuais e pelas cenas. Os momentos de conversa que tive antes, durante ou depois da produção de cada materialidade serão compreendidos, neste estudo, como materialidades de repertório (TAYLOR, 2013).

O olhar para esses dados se dá a partir da expansão do conceito de teatralidade. Portanto, proponho que através da ludicidade contida no jogo teatral e das materialidades dos enunciados *cênico-performativos* seja possível acessar sentidos sobre determinado saber ou ideia, neste caso, sentidos sobre *funk* (UBERSFELD, 2010).

Outro polo a ser considerado na perspectiva bakhtiniana, que referencia esta pesquisa, é o sujeito que produz sentido, seja ele o colaborador da pesquisa ou o pesquisador. A partir da teoria dialógica é possível pensar sobre as múltiplas vozes

que compõem os enunciados, produzindo-se tessituras múltiplas de identidade e saber. Segundo Gonçalves:

Uma situação de enunciação possui como marca principal o fato de que a produção, circulação e recepção de sentidos se dá, sempre, a partir de projetos discursivos inseridos em diferentes esferas de atividade humana. É o homem, complexo e raramente harmonioso, constituído nas relações com o outro, que ganha lugar central de discussão nesta perspectiva (2017b p. 18).

Vale destacar que os sujeitos colaboradores da pesquisa estão inseridos em um campo de vivências em que o *funk* produz sentidos diferentes para cada um que dele se utiliza como modo de expressão. Para alguns, o *funk* é somente um passatempo, um modo de ocupar o tempo ocioso deixado entre as aulas, para outros, as *performances funk* refletem modelo de diversão, para outros ditam moda. As referidas formas também são cambiantes em um mesmo indivíduo, sendo que aquele que hoje vê no *funk* apenas um modo de passar o tempo, pode estar amanhã se vestindo de acordo com o modelo *funkeiro*.

Essa instabilidade do sujeito é preponderante na teoria bakhtiniana, pois é através das relações dialógicas entre o meio e o outro que me constituo como sujeito. Logo, só compreendo a mim e ao mundo por meio da análise das diferentes tessituras compostas por diferentes vozes. Os estudos de Bakhtin e do Círculo nos adverte que as relações dialógicas "não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas ou linguísticas." (BAKHTIN, 2006, p. 323).

A noção bakhtiniana de um sujeito incompleto, em trânsito, é essencial para esta pesquisa, pois estabelece os limites alcançados por ela. Nesse sentido, o pesquisador e a pesquisa falam de um lugar, de um tempo e de um grupo de colaboradores que estão inseridos em uma esfera de produção. Assim, a partir das relações humanas, tudo pode mudar e tomar outras direções interpretativas.

Aquilo que o sujeito anuncia como sentido relaciona-se intimamente com sua atitude responsiva, reverberando, dessa forma, seus gostos, preferências, desejos e posições. Desse modo, ao produzir sentido o sujeito também se relaciona com outros sentidos já produzidos sobre a coisa dita. Assim, seu enunciado nunca é solitário, sempre se antecede a outras vozes, outros sentidos, em constante relação dialógica.

Além dos diálogos bakhtinianos, esta tese inclui os estudos da *performance* para compreender as relações estabelecidas entre o sujeito e a escola. É na teoria da *performance* que compreendo o espaço da escola e toda rica possibilidade dialógica que nela se estabelece. Portanto, é nessa teoria que encontro lentes analíticas para

compreender as performances *funk* que se encontram imbricadas no processo *cênico-performativo*.

A escola é palco de constantes ritualizações, é através do estabelecimento de regras, de brechas e de definições de espaços de saberes que se constrói o ato de ensinar, ou seja, ensinar é um constante conflito político (McLAREN, 1991). Impossível pensar os sentidos de *funk* na escola sem considerar as relações políticas que integram as composições do currículo, das diretrizes, dos regimentos, etc. Tais relações políticas constituem forças centrípetas que nominam e dão permissão para que os corpos ocupem o lugar da escola. As *performances* estabelecidas pelas normativas escolares, segundo McLaren, visam a um corpo domesticado, muito parecido com os corpos passivos necessários ao funcionamento das fábricas.

Esse corpo passivo, alinhado e pouco ativo é constituído por um tipo de sexualidade. *Performa-se*, na escola, um corpo sexualmente heteronormatizado, no qual aquilo que é considerado enquanto exagero da sexualidade deve ser contido e restrito a um modelo avaliado como bem comportado de expressão. Existe uma regra para beijar, pegar na mão, namorar, transar, ficar junto, tocar-se.

A *performance funk*, quando dialoga com essa *performance* escolarizada, cria outros conflitos e formas de coexistir, resultando em novas formas de se expressar o *funk* na escola. Essa nova expressão, muitas vezes, reforça padrões heteronormativos de forma exagerada ou burla esses padrões. Destacamos que ambas as *performances*, tanto a que exagera a heteronormatividade, quanto a que a desconstrói, desestabilizam as *performances* de gênero sistematicamente construídas e mantidas pelos padrões tradicionais da escola.

A *performance* também serve de instrumento para se expandirem as possibilidades de se pensar as materialidades da pesquisa.

Serão usadas, nesta pesquisa, materialidades que ultrapassam o processo arquivar (TAYLOR, 2013), ou seja, aqueles passíveis de registros. No entanto, tão importante quanto as materialidades de arquivo são as materialidades de repertório que se constituem na efemeridade da cena, na relação entre os corpos, no contato professor-aluno, nos olhares e nas trocas de experiência que muitas vezes não são registrados por equipamentos tecnológicos, materializando-se no processo de construção da memória do pesquisador (ZUMTHOR, 2014).

Por isso, é interessante lançar um olhar para os processos históricos do *funk* e, dessa forma, compreender como se deu sua segregação e seu empoderamento nos dias atuais. Compreender como as *performances funk* foram cooptadas no

decorrer da história nos permite compreender como o *funk* é sentido e compreendido hoje pelos jovens na escola e como ele ganhou e vem ganhando espaço dentro dos processos educacionais.

As análises subsequentes foram segmentadas a partir de um olhar holístico para as atividades *cênico-performativas*. Como dito anteriormente, o projeto *Julieta do Futuro* apontou uma gama de sentidos sobre *funk* que exigiu do pesquisador um recorte. Esse recorte foi realizado levando em consideração os temas que mais se apresentaram nas materialidades: o corpo feminino, a violência e o uso de drogas lícitas e ilícitas. Apresento, portanto, as seguintes análises:

- Boladona – o corpo feminino em discurso.
- Na Quebrada, o *funk* – violência e drogas na representação de um corpo *funkeiro*.

### 8.1 BOLADONA – O CORPO FEMININO EM DISCURSO

A maioria dos protocolos realizados colocava o corpo feminino em destaque, com roupas relacionadas ao mundo do *funk*. Uma leitura possível para essas representações é a possibilidade de se encontrar, no corpo feminino *performando* o discurso *funkeiro*, uma forma figurativa de representar o *funk*. O *funk* encontra uma possibilidade *performativa* única de ser feminina, uma espécie de representação de identidade.

Ao final, realizou-se uma exposição, dentro da própria sala de aula, com os protocolos expostos nas paredes e nas carteiras. Para tanto, cada estudante teve a oportunidade de falar um pouco sobre a concepção de seu protocolo teatral verbo-visual. Foram as falas sobre o protocolo que me provocaram a pensar a relação entre o *funk* e a *performance* do corpo feminino. Encontrei nestes discursos questões que envolviam desde um machismo velado até a possibilidade de se pensar um feminismo contemporâneo, ou seja, um feminismo que concebe a exposição do corpo como via de afirmação do papel da mulher na sociedade.

Na contemporaneidade, não cabe pensar em um único modo de expressar o feminino, mas em modos diversos. Os modos apresentados nos protocolos verbo-visuais falam de um corpo *funkeiro* que *performa* um modo específico de se ser e de se estar mulher.

É no corpo puta que se potencializa a máxima feminilidade da *funkeira*. Esse corpo, mesmo não querendo ou não sendo consciente da sua *performance*, atua como

um corpo político, pois entre outras coisas, rompe com os padrões normativos de se ser e de se estar mulher.

Para constituir esta pesquisa, trago como elemento de análise um processo de criação em teatro que compreendo como vestígio de fala de um corpo *funkeiro* em “estado de esquina de rua” (McLAREN, 1991). A materialidade de investigação foi construída após um experimento teatral no qual os estudantes foram convidados a montarem uma cena de improvisação teatral, a partir de uma letra de música. O tema foi livre desde que partisse de uma música ou *videoclipe*. Para isso os estudantes usaram seus celulares como principal recurso.

O tipo de música foi deixado em aberto nesse jogo porque meu interesse estava em saber quantos dos estudantes escolheriam o *funk* para montarem suas improvisações. O jogo foi realizado com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, período noturno. No total, foram cinco grupos organizados em sala de aula, sendo que cada grupo continha, aproximadamente, cinco participantes.

Do total dos cinco grupos, três escolheram realizar as improvisações com músicas de *funk*. O primeiro grupo utilizou a música “*Não se Brinca com Mulher*” de MC Marcellly; o segundo grupo, “*Minha Linda Morena*” de MC Pedrinho e o terceiro grupo, “*Sim ou Não*” de Annita.

Ao final da cena foi solicitado que realizassem um protocolo teatral na perspectiva da verbo-visualidade da produção. Para a análise desenvolvida neste capítulo, foi escolhido o protocolo *Não se Brinca com Mulher*, em virtude das discussões sobre corpo e gênero caros a este estudo.

O protocolo teatral é muito utilizado nas práticas de montagem e nas aulas de teatro, revelando-se uma metodologia rica nas múltiplas possibilidades de sua apropriação. Uma das funções do protocolo é o registro dos eventos vividos durante o jogo teatral.

Protocolar teatralmente significa registrar de alguma forma o evento teatral vivenciado. Dado que durante as aulas de teatro estamos diretamente ligados ao corpo, com pouco espaço para a tomada de nota, o momento do protocolo teatral é aquele em que se para e se busca a reflexão acerca do processo.

Os protocolos foram construídos na perspectiva da verbo-visualidade, como se percebe:

O termo “verbo-visual” implica necessariamente um enunciado concreto no qual as dimensões verbais e visuais são indissociáveis: o verbal e o visual possuem na dimensão verbo-visual um lugar que não permite

separação nem valorização de um em detrimento de outro. Ambos são necessários à compreensão do enunciado em seu todo (GONÇALVES, 2013 . pg. 17).

Assim, escolho considerar somente o protocolo teatral verbo-visual realizado pelo grupo e não a cena. Caso esta fosse selecionada, comporia outro *corpus* de análise segundo a ADD, teoria que emprego seguindo os pressupostos de Bakhtin e o Círculo.

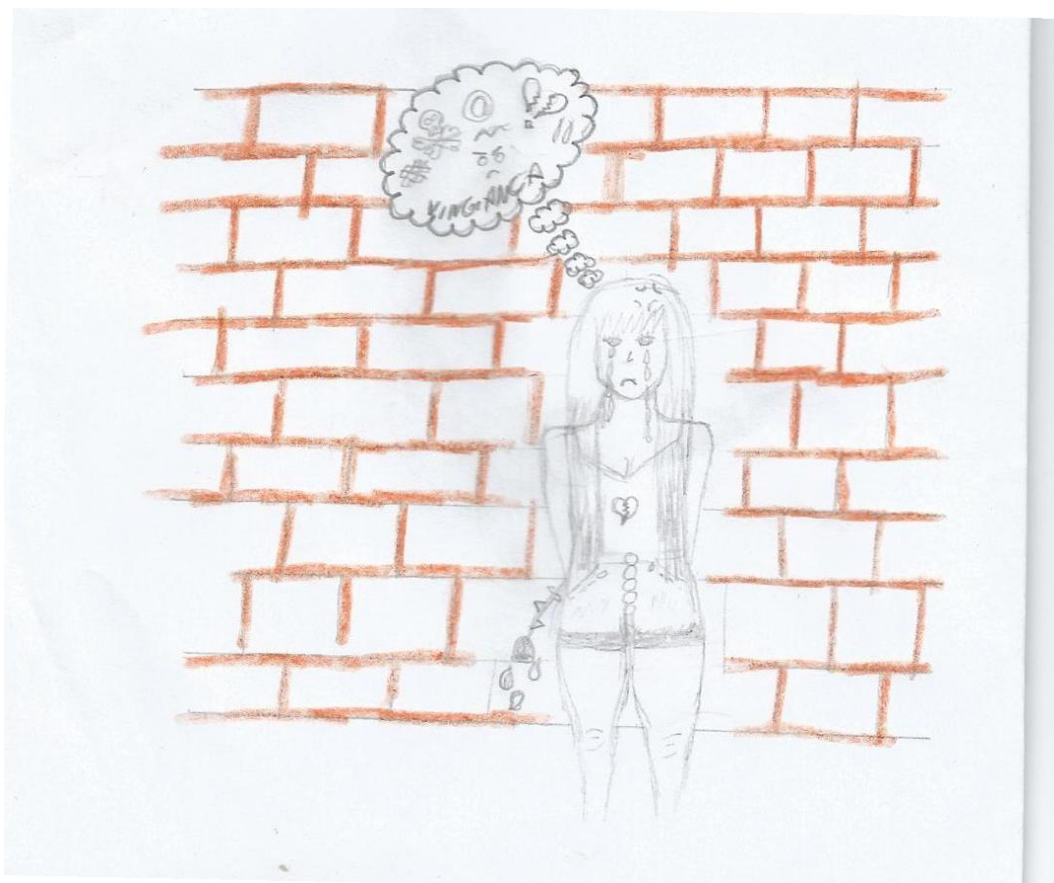
Segue a música escolhida pelo grupo para produção do protocolo: “Não se Brinca com Mulher”

“Outra vez você chorando  
tenta disfarçar  
Sempre pede os meus conselhos  
mas, não me escuta  
E, de novo esse otário  
vem te esculachar  
Tô com raiva desse cara  
que filha da P#&  
Se fez de apaixonado  
De príncipe encantado  
Foi boba  
e acreditou em tudo que falou  
Você que tá errada  
Que foi precipitada  
Se entregou com tudo  
E ele vacilou  
Vai e mostra como é  
Não se brinca com mulher  
A vingança vai ser dura  
Faz ele chorar!  
Tu não é uma qualquer  
Que ele faz o que quiser  
vai e faz ele sofrer  
Te ver com outra pessoa!”<sup>31</sup>  
(MC Marcellly)

---

<sup>31</sup> Optei por inserir apenas as estrofes que acompanharam o protocolo teatral verbo-visual.





Protocolo “Não se Brinca com Mulher”

O grupo que realizou a atividade foi composto somente por meninas, o que aponta mais uma das características da metamorfose entre o corpo puto e o corpo “esquina de rua”. A ideia de um corpo puto, apesar de ser considerado pelo feminismo contemporâneo como um sinal de libertação das amarras sexuais do machismo, ainda é visto pela sociedade, assim como pela escola, como uma forma pejorativa de se compreender o corpo feminino.

A mulher que dança, que sai com vários homens, que usa roupas consideradas extravagantes ou vulgares, ou seja, a mulher que faz do seu corpo o que bem quer, custa a ser julgada como empoderada. O que acontece é o contrário disso. Apesar de o movimento feminista ter ressignificado positivamente o termo *vadia*, colocando-o como sinônimo de força e luta contra a opressão e o machismo, ser vista como uma *vadia*<sup>32</sup>, ainda nos dias de hoje, é ser vista com um corpo puto. A puta é sempre a menos respeitada, por isso a necessidade de se construir um corpo *funkeiro* que esteja mais próximo de um corpo de “esquina de rua” que necessariamente de um corpo puto

<sup>32</sup> Há uma relação muito presente entre o corpo vadio, expresso pelas militantes da Marcha das Vadias, e o corpo puto feminino projetado neste trabalho, resguardando-se seus limites comparativos.

A música de MC Marcelly possui um discurso feminista muito mais aceito socialmente porque coloca a mulher enquanto vítima do parceiro, denunciando a agressão sofrida. A mulher retratada na música é aquela que foi “correta” em todos os momentos e, mesmo assim, agredida inúmeras vezes de forma física e emocional.

A ideia de ser “correta” concentra-se em estar o mais distante possível de um corpo puto, ou seja, de um corpo que transgrida de maneira ameaçadora os processos e acordos sociais estabelecidos para que as mulheres andem, falem e ajam dentro de um código de feminilidade.

Esse código de feminilidade é quebrado muitas vezes pela *performance* de *funkeiras* tais como Tati Quebra Barraco, Valesca Popozuda e MC Linn da Quebrada, as quais não se enquadram no processo de uma *performatividade* aliada ao pré-estabelecido pela sociedade. Há, nessas três personagens, uma hiperfeminilização de seus corpos, incluindo seus genitais, a ponto de atuarem como dominadoras do espaço social que ocupam e não como meras coadjuvantes para a apreciação do olhar masculino.

Ao cantarem sobre suas vaginas, suas mazelas sexuais, seus desejos e poderes de sedução, essas personagens quebram com o arquétipo de feminilidade, produzindo outra espécie de herói/heroína para suas histórias.

A criação dessas personalidades femininas com características distintas conecta as cantoras a um mundo de possibilidades de diálogo entre o real e o imaginário (BRAIT, 2000), provocando em outros também essa relação de trânsito entre a teatralidade *performativa* e a “*performance* cotidiana da vida”. É nesse exagerar na representação de feminilidade ou de masculinidade que seus interlocutores pinçam gestos e modos de ser e agir no mundo, ressignificando suas existências de forma exotópica.

Nesse sentido, ao se *performar* MC Marcelly não se fala de uma mulher que tem um corpo puto, pois seu *funk* enquadra-se em um processo de institucionalização, podendo inclusive ser utilizado, na escola, como material pedagógico para o trato e discussão a respeito da violência contra a mulher.

No desenho do protocolo há a confirmação do tipo de mulher que se quer retratar com a música. Existe uma ousadia nos *shorts* curtos e na blusa que não esconde completamente os seios. Porém, ocorre uma feminilidade padrão ainda muito forte representada pela rosa com pétalas a cair e pelo choro nos olhos. O protocolo anuncia ao interlocutor um sentido de sensualidade, força e sensibilidade.

O corpo que o protocolo apresenta não é um corpo escolar, pois ele está embutido de dor, frustração, decepção e sensações que a todo o momento são negadas pela escola. O corpo escolar é produzido para ser capaz de seguir regras, alinhar-se e não para demonstrar sentimentos. Um dos vestígios que confirmam isso é a roupa não escolarizada, visto que é uma roupa provocante que deixa escapar um murmúrio de sexualidade, de rebeldia. Outro traço de que a personagem está fora da escola encontra-se no muro e nas faltas de referências a qualquer cenário escolar como carteiras, quadros e quadras, por exemplo.

Apesar de o corpo representado no protocolo não ser escolar, ele contém resquícios da escolaridade, logo, não é o corpo puto do baile, pois existe nesse corpo um limite, no qual a feminilidade é produzida. O corpo apresentado não é o corpo cantado por MC Mayara em *Julieta do Futuro*, pois esta se encontra em um estado de princesa, no sentido arquetípico do personagem, com uma pitada de rebeldia.

O corpo apresentado também não é o corpo do baile *funk*, o corpo carnavalesco que, para Fiorin (2008), suspende as normas padrões criando novos códigos e invertendo a ordem vigente. O corpo de estado de rua, representado pelo desenho, é um corpo que contém traços e vestígios do *funk* e que *performa* esses traços com maior ou menor intensidade durante os rituais diários, em especial nos ambientes escolares.

O corpo retratado não se encontra em um local definido, existindo um lugar poético suspenso no tempo, podendo, neste caso, ser identificado como “esquina da rua”. Nesse espaço essa mulher violentada, trajada sensualmente, ouve *funk* e chora amargamente por ter sido agredida, elaborando, em silêncio e com a rosa em mãos, uma vingança contra seu agressor. A rosa, ao mesmo tempo em que dá sentido para sua feminilidade, alude a um instrumento de defesa ou ataque que poderá ser utilizado posteriormente em um ato de vingança.

Nesse contexto, o *funk* não se revela como elemento puro na escola, pois precisa estabelecer diálogos de convivência. Dessa forma, apropria-se de elementos do cotidiano, transformando-se, invadindo e estampando-se, seja no modo de falar, nos gestos e nas músicas que tocam nos celulares, seja nas roupas dos estudantes. De modo algum o *funk* que é *performatado* nas ruas ou nos bailes adentra os muros da escola, porque dentro desses estabelecimentos são negociadas outras trocas simbólicas de coexistência.

Nenhum dos protocolos apresentados mostrou o corpo puto, o corpo em estado de baile. Esse corpo feminino, mesmo atravessado pelo discurso do *funk*,

estando na escola carregava vestígios da escolarização. Isso permite concluir que o corpo *funk* feminino apresentado na escola é contaminado e estabelece trocas com os ritos escolares.

Outros protocolos confirmam esse corpo que transita em certa liberdade, que se constitui dentro do *funk* e dentro do processo escolarizante. Observe-se o protocolo a seguir chamado “Mulher 1”



Mulher 1

Nesse protocolo encontramos uma *funkeira* com apenas liberdade relativa, pois ao mesmo tempo em que seus cabelos, vestido e movimento oferecem sensação

de liberdade, sua mão encobre a genitália, como se a estivesse protegendo de algo, talvez olhares ou possíveis ataques. A mulher representada no protocolo não tem rosto, o que remete a uma mulher qualquer, porém sendo qualquer uma, pode ser, por exemplo, a própria produtora do protocolo.

Novamente, temos um padrão de *funkeira* que se distingue muito do corpo puto, ou mesmo dos padrões da festa *funk*. Isso se dá porque ao representar o *funk* em um processo escolar, este passa pelo crivo do considerado certo ou errado. Ocorre assim uma espécie de apagamento da sexualidade afluída, chegando mais próximo de uma sensualidade.

Mesmo não sendo discursado ou explicitamente proibido, como foi o caso do projeto “Julieta do Futuro”, o *funk* putaria e os “proibições” não apareceram nem nas montagens cênicas, nem nas construções dos protocolos verbo-visuais. Entendo, dessa forma, que os processos escolarizantes já deixam claro que essas vertentes de *funk* devem ser afastadas das práticas escolares, ainda que ocorram aberturas para experimentações com o *funk*. Portanto, pode-se afirmar que há um limite estabelecido para a aceitação da sociedade, na escola esse limite é mais bem construído e mais pragmático.

Entende-se que, mesmo nas aulas de dança nas quais é facultado ao aluno escolher um ritmo de dança como o *funk*, tal ritmo passa, na maioria das vezes, por uma censura prévia. Essa censura se dá por parte do próprio grupo ou do professor que está orientando o trabalho. O fato é que o *funk*, ao adentrar a escola, assume o corpo escolarizado e é selecionado, reelaborado ou até mesmo excluído.

A personagem retratada no protocolo - *não se brinca com mulher* - estabelece uma relação iconográfica bastante forte com a concepção de limite quando se apresenta o fundo com o muro que contrasta imagetivamente com a figura feminina. Se como fundo temos um muro construído com linhas retas, à frente se encontra a mulher com linhas curvas dotada de toda uma complexidade gráfica.

Em um gesto de análise é possível argumentar que há uma dicotomia entre a personagem e o muro, o segundo representando todos os percalços que ela passou em função do machismo enfrentado. O muro, nesse sentido, reflete a figura masculina, mais alto, imponente e capaz de desabar a qualquer momento e abafar os sentidos daquele corpo.

É de interesse notável como, por meio do *funk*, a personagem consegue estabelecer um ambiente marginal que, apesar de não transformar esse corpo em um corpo puto - característico dos personagens dos bailes *funks*) - apropria-se das

teatralidades como por exemplo as falas, para mostrar que aquele corpo não carrega uma feminilidade dócil.

No protocolo, a personagem apresenta um pensamento verbalizado por meio de símbolos representantes de formas de um xingamento. Nota-se que, como se trata de um personagem “esquina de rua”, o protocolo foi feito na esfera escolar e o xingamento não foi nominado. Em vez disso, o referido xingamento fora substituído por um conjunto de símbolos seguidos pela palavra vingança.

O *funk* provoca no ambiente escolar a possibilidade de um corpo que transita entre os limites apresentados pelos personagens dos pancadões exacerbando suas masculinidades e feminilidades, criando assim, um *funk* possível de existir e dialogar com os ritos escolares. É na permuta de figurinos, maquiagens, gestos e falas que se encontra esse corpo coabitado pelo *funk* e pela escola, ou seja, um corpo possível de ser apresentado na rua sem ser discriminado ou ridicularizado por *performar* um ritmo ainda tão marginalizado.

Quanto à música brasileira, acredita-se que não existam nos dias atuais *performances* tão discutidas e debatidas quanto o *funk*. Em função do conteúdo das letras ou do comportamento das pessoas que são levadas pelo seu embalo, há muito tempo o *funk* vem sendo tratado também nos âmbitos penais e acadêmicos.

Essa pesquisa pretende contribuir com tais discussões no ambiente escolar por ser esse o lugar onde, mesmo parecendo invisível, reverbera todas as vezes em que se discute corpo. É notável que quando o professor possibilita um espaço, mesmo pequeno, de criação para o corpo (seja na dança, na improvisação teatral ou na música), o *funk* sempre aparece como elemento, mesmo enquanto elemento de escárnio, riso ou sátira, sempre está presente afirmando-se enquanto produto de consumo de uma sociedade.

Tentativas de proibir as *performances* de *funk* na sociedade foram e ainda são realizadas tendo em vista os sujeitos que consomem esse ritmo, sujeitos esses que não fazem parte da elite social. Nesse sentido, o ódio pelo *funk* não se volta para o *funk* que é institucionalizado e, eventualmente, tocado em festas de casamentos e aniversários, mas sim para o *funk* que mobiliza um grupo de sujeitos, que leva seguidores, que fala de uma realidade social nua e crua, expondo a intimidade do corpo.

Esse corpo dos bailes *funks*, como canta MC Talibã, é um corpo puto, entregue ao prazer, a festas, aos ritos carnavalescos, ou seja, um corpo que, ao

ocupar espaços institucionais como a escola e a rua, é banido e subjugado. A personagem que *performa* o corpo puto ocupa somente o baile, a noite e a festa.

Sendo a relação entre personagem e pessoa algo muito complexo, essas *performances* de *funk* não se solidificam apenas no baile ou nos personagens ícones dos batidões, antes disso, vestígios dessa teatralidade *funkeira*, desse corpo puto, aparecem por vezes na escola, no corpo estudante.

A escola, ao não aceitar uma *performance* do corpo puto *funkeiro*, negocia uma troca simbólica, transformando o *funk* que esse corpo carrega em algo mais aceitável, ou seja, um *funk* possível de ser apresentado, o que produz um corpo com roupas, gestos, e *performances* de *funk*, porém mais leves, um corpo “esquina de rua”, capaz de circular socialmente sem marcar o ambiente social agressivamente.

Por fim, vale ressaltar que os gestos de análises aqui ensaiados apontam significados que podem ser contrastados, afirmados e refutados, dependendo do ponto de vista esotópico do analista e, como se trata aqui de uma análise bakhtiniana, não se busca uma verdade dos sentidos, mas sim, uma reflexão dialógica que procura iluminar, por meio da profusão de sentidos, o tema tratado.

Diante do exposto, compreende-se que o *funk* é uma voz que ressoa e continuará ressoando nas salas de aulas e nos corredores da escola. A mistura de ritmos fez do Brasil um dos maiores laboratórios de melodias, misturando *performance*, música e teatralidades. Talvez esteja na hora de a escola abrir-se para novas possibilidades de criação e, dessa forma, refletir e questionar sobre contextos que conferem identidade ao seu redor.

## **8.2 - NA QUEBRADA, O *FUNK* – VIOLÊNCIA E DROGAS NA REPRESENTAÇÃO DE UM CORPO *FUNKEIRO***

Para compreender os processos que geraram as materialidades desta pesquisa, é preciso ter em mente que elas foram produzidas a partir de um conjunto de práticas (doravante chamado de *Projeto Julieta do Futuro*) e que tiveram como objetivo produzir nos jovens colaboradores da pesquisa sentidos sobre *funk*.

A prática analisada neste capítulo consistiu na montagem de uma cena que falasse sobre os sentidos do *funk* a partir do *videoclipe Julieta do Futuro* de Mc Mayara<sup>33</sup>. Bakhtin (2009, p. 273) afirma que: “cada enunciado é um elo na corrente

<sup>33</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fDQbb65w2o8>



complexamente organizada de outros enunciados.”, no processo abordado aqui, por mais que a cena analisada não fale exatamente sobre *funk*, os sentidos produzidos discorrem sobre a *performance funk* e seu lugar na sociedade.

Esse processo veio ao encontro dos jovens, pois possibilitou que falassem a respeito de seus anseios sobre família, sexualidade, drogas e refletissem acerca de questões como a misoginia e o machismo. O *funk* acaba por ser suporte de expressão sobre todos esses temas que, de certa forma, aparecem na cena, relacionando-se de maneira direta com o que os jovens pensam sobre esse estilo musical.

Foram realizadas ao todo dez cenas. Trago para discussão a cena *Na quebrada o funk*, pois possui em sua materialidade discussões que englobam vozes, lugares e estados do *funk*.

As cenas foram gravadas, porém utilizo as imagens apenas como ilustração do processo realizado, tendo a noção de que a efemeridade da cena teatral não pode ser contida em um processo de vídeo.

Cohen (1989) adverte que os processos sinestésicos de uma peça teatral ou de uma *performance* jamais poderiam ser capturados, seja por meio de vídeo ou de descrição. Segundo Schechner:

Pode ser que um filme ou uma peça de arte performática digitalizada sejam as mesmas em cada exibição. Porém, o contexto de cada recepção faz com que cada ocasião seja diferente. Mesmo que cada “coisa” seja exatamente a mesma, cada evento em que a “coisa” participa é diferente. A raridade de um evento não depende apenas de sua materialidade, mas também de sua interatividade (SCHECHNER, 2006. Pg. 30).

Para este estudo, opto por utilizar a descrição da improvisação juntamente com algumas fotos, procurando provocar no leitor não os mesmos sentidos da cena, o que seria impossível, mas levá-lo a encontrar fragmentos daquilo que discuto neste capítulo.

A cena inicia-se criando uma casa muito humilde, de periferia, talvez um barraco ou casebre de favela. Moram na casa seis pessoas, o casal Julieta e Romeu mais seus quatro filhos.



### *Performance Família*

Um dos filhos está sentado no canto esquerdo da cena, fazendo carreiras de cocaína para posterior consumo, muito concentrado no que faz, totalmente indiferente ao que acontece na cena. Outra filha encontra-se sentada no sofá estudando, dando a impressão que tenta concentrar-se, enquanto outra filha menor não para de chorar pedindo comida.

Julieta, que se encontra de avental mexendo no celular, está totalmente indiferente ao que acontece ao seu redor. Parece que a fome da filha menor, o estudo da outra e o uso de drogas pelo filho viraram uma rotina, não lhe causando nenhum estranhamento.

Seu corpo, apesar de estar presente, relaciona-se a todo o momento com o universo virtual, o celular é seu mundo. Sendo assim, a família está no plano da inexistência, da irrelevância, há algo muito mais interessante acontecendo longe dos olhos dos espectadores, que se passa entre ela e o celular.



### *Performance Julieta*

No próximo ato entra a filha, ao que parece a mais velha, reclamando que o dinheiro não deu para comprar comida, que mal deu para pagar a conta de água e que não terá leite para a mais nova. Julieta, indiferente ao relato da filha mais velha, continua concentrada no celular, sem se abalar. A filha mais velha preocupa-se com o que acontece na casa, tenta consolar a mais nova que está em prantos, oferece a ela uma mamadeira de água, explicando a inexistência do leite.

Nesse instante, toca o *funk Rap das Armas*<sup>34</sup> para entrada do pai de família, Romeu. O personagem entra embriagado, com uma garrafa na mão e dirige-se a Julieta exigindo-lhe a janta. Julieta, que passou o tempo todo no celular, retruca Romeu dizendo que não tem obrigação de fazer a janta, pois não é empregada naquela casa, e que se Romeu assim quiser, que faça a própria comida.

---

<sup>34</sup> *Rap das Armas* – Cidinho e Doca



*Performance Romeu e Julieta*

Romeu afirma ter trabalhado o dia todo e que quando chega a casa não tem nem comida. Julieta, por sua vez, refuta a afirmativa, ao dizer que ele não trabalha, passando o dia todo no bar. Um clima tenso se estabelece entre o casal. O filho usuário de cocaína, à esquerda da cena, continua extremamente concentrado em separar as carreiras como se nada tivesse acontecendo. A filha mais velha tenta proteger a irmã mais nova. A do meio tenta se esquivar de toda aquela discussão fingindo que lê um livro.

Romeu culpa a mãe pelo que acontece, pelo filho usuário, pela falta de comida e por toda a situação pela qual passa a família. De repente, num rompante agressivo, ele toma o celular de Julieta e constata que ela está mandando fotos nuas (ou *nudes*) para outros homens. Bêbado e de cabeça quente, expulsa Julieta de casa.

Julieta não se vitimiza, e parece pouco se importar em deixar os filhos, concordando em abandonar a casa, arrumando suas coisas sob protestos dos filhos. Ela sai de cabeça erguida.



*Performance* Romeu briga com Julieta

Romeu insiste em perguntar, aos gritos, onde ela irá morar, ela responde que do outro lado da sala (o que dá a ilusão de outro lado da rua, talvez), afirmando saber se virar. Romeu questiona sobre os filhos, e Julieta responde que os filhos também são dele, portanto, ele deve saber o que fazer.

Com a saída da mãe, os três filhos permanecem do mesmo modo. A mais nova continua chorando, não sendo possível identificar se o choro é motivado pela fome ou pela briga entre os pais. A filha que lê, continua se escondendo atrás do livro para que aquela discussão não a afete. O filho usuário continua sua empreitada de realizar várias carreiras de cocaína, ação muitas vezes interrompida por uma aspirada longa e de barulho aterrador.

Depois da saída de Julieta, Romeu, totalmente bêbado, joga-se em uma cadeira. A cena acaba.



*Performance Romeu bêbado*

Por meio das memórias restauradas, os adolescentes resgatam lembranças e replicam na cena sentidos para o tema trabalhado. É na réplica que o estudante produz novas materialidades e formas de comunicar algo sobre determinado assunto.

[...] por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Essa cena apresenta pontos centrais que considero importantes para se pensar os sentidos atribuídos ao *funk* pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. É através e, por meio, do jogo teatral que os estudantes anunciam saberes construídos sobre funk dentro do ambiente escolar. Cabe ressaltar que, nessa pesquisa, me interessam as vozes e os saberes que se constituem sobre funk dentro da escola. É certo que cada esfera de produção irá fazer um saber que dialoga com a ideologia ali presente, deste modo, os saberes sobre funk são moldados estando o jovem no âmbito da escola, da família, da igreja ou do baile.

Os estudantes, ao produzirem a cena, evocam memórias do passado que se relacionam intimamente com os sentidos de *funk* a partir da música “Julietta do Futuro”, de Mc Mayara. Ademais, os discursos de sala de aula misturam-se com sentidos de outras vivências já trazidos pelos estudantes. Segundo Bakhtin:

Todo falante é por si só um respondente, em maior ou menor grau, porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõem não só a existência do sistema de língua que usamos também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais os seus enunciados entram nessa ou naquela relação (baseiam-se neles, polemiza com eles, simplesmente o pressupõem já conhecido do ouvinte). Cada enunciando é um elo na corrente complexamente organizado de outros enunciados (Bakhtin, 2016. p. 26).

Nesse sentido, os saberes produzidos pelos jovens sobre *funk* na escola são perpassados por um conjunto de saberes escolarizados, já organizados, esquematizados, experimentados, saberes que falam e ditam normas e nomeiam o que é corpo, roupa, boa música, nudez.

A escola estabelece através das carteiras, banheiros e espaços arquitetônicos, os lugares que determinados corpos devem ocupar e determinam como devem agir e performar. Com o uso de uniformes dizem o que é uma roupa adequada, através de determinados currículos estabelecem o que é “boa arte” e através das imagens citam o corpo nu como o corpo branco em exposição, o corpo vitoriano ou renascentista, branco, de olhos claros.

Recorrendo à teoria da performance, para Dawsey (2007), o evento (que podemos chamar de cena) acontece em cinco momentos: 1- Algo acontece ao nível da percepção; 2- Imagens de experiências do passado são evocadas e delineadas; 3- Emoções associadas aos eventos do passado são revividas; 4- O passado articula-se ao presente; 5- A experiência da cena se completa (*performance*).

1- Algo acontece ao nível da percepção: os estudantes participaram durante todas as aulas do *Projeto Julieta do Futuro*, o que produziu um conjunto de saberes sobre *funk*. Ouviram a música e viram o *videoclipe*, discutiram sobre a obra “Romeu e Julieta”, produziram materialidades a partir dessas discussões. Obviamente, esse conjunto de saberes dialoga com o que eles já traziam de referências em suas formações imaginárias, tais quais família, escola, igreja e etc.

2- Imagens de experiências do passado são evocadas e delineadas: é o momento em que os jovens articulam ideias para montarem as cenas. Nesse instante, trazem à tona o que sabem sobre o assunto. Essa hora foi a mais delicada, pois os estudantes estavam muito entusiasmados em criar as cenas, e todos queriam dar ideias. Partindo de uma ideia minimamente colaborativa, busquei orientar os estudantes a investirem e fecharem em uma ideia, e, a partir dessa ideia, produzirem a cena.

Havia muita materialidade produzida, figurinos, desenhos, textos, músicas sobre *funk*, pequenos passinhos, etc. Porém, a ideia não era produzir uma *performance funk*, como uma dança por exemplo, mas uma cena que mostrasse sentidos de *funk* escolhidos pelo grupo.

3- Emoções associadas aos eventos do passado são revividas: Foi o momento de trabalhar com a construção emotiva e corporal de cada personagem. Para a cena aqui analisada, foi utilizado um roteiro de criação de personagem que constou de perguntas como nome da personagem, idade, medos, sonhos, segredos, modo de andar, trejeitos e etc. A dramaturgia corporal da personagem foi explorada em jogos de improvisação, objetivando uma melhor relação emotivo-corporal entre estudantes e suas personagens.

4- O passado se articula com o presente: O ensaio propriamente dito, momento no qual todas as ideias da cena já estão alocadas, o roteiro está elaborado e cada personagem está sintonizado com seu lugar na cena. É nesse momento que ocorrem as trocas simbólicas de lugar e espaço, de ideia e de diálogos corporais.

5- A experiência se completa por meio da cena (*performance*): Apresenta-se, nesse ponto, a coroação máxima do momento, a relação entre o espectador e o público, a relação dialógica que se estabelece entre quem vê e as memórias do passado que foram resgatadas. A cena se apresenta para o expectador como uma cena do cotidiano, porém para o pesquisador abre-se uma possibilidade imensa de analisar sentidos de *funk* que ecoam na escola.

Os estudos da *performance* oferecem embasamento para se pensar nas possibilidades enunciativas estabelecidas entre os estudantes, quando o corpo é convidado para dialogar e produzir sentido. O *Projeto Julieta do Futuro* contou a todo o momento com diálogos corporais, seja nos jogos de improvisação que ajudaram os estudantes a comporem os personagens, seja ao falar sobre si e suas opiniões na carta convite ou ainda, na montagem da cena aqui analisada. De acordo com Albright:

Uma vez que localiza sua prática no corpo em movimento o contato pode desconstruir a noção de uma identidade singular e estável sem destruir a presença daquela realidade material do corpo física o qual insistentemente coloca em destaque a importância do gênero, da raça, da classe e da imagem do corpo (1993, p. 53).

Em princípio, a cena nos oferece o primeiro sentido de *funk* referenciado pela cenografia, evidenciando uma casa humilde onde moram várias pessoas, ou seja, um retrato de muitas realidades de moradias da periferia. Segundo Essinger (2005), é na



periferia que surge o *funk* que conhecemos hoje. Artistas que se revezavam entre um trabalho principal e o trabalho de animar as galeras em bailes *funks*, divertiam a população das periferias noite adentro aos finais de semana.

É de destaque que esse conjunto de pessoas, moradores do subúrbio, pobres, em grande maioria não tinha acesso a outros modos de espetáculos, como *shows*, teatros, dança, música e artes em geral, seja pelo menor poder aquisitivo, seja porque esses eventos se realizavam longe de suas residências, e a locomoção até os grandes centros era sempre desgastante. Vale salientar ainda a inexistência de políticas públicas de incentivo à fruição cultural para essa população, que se encontrava carente não somente de dinheiro, mas também de bens e serviços.

É nesse profícuo local que o *funk* se estabelece, levando música, diversão, dança a preços acessíveis, próximos às residências dos cidadãos. É assim possível entender como o *funk* conseguiu se enraizar em regiões pobres da cidade, migrando depois para as zonas mais nobres da urbe.

Destaco dessa *performance* dois sentidos principais a respeito dos quais discorrerei neste capítulo; ou seja, a relação que os jovens estabelecem entre *funk* e violência, que chamarei de *Lado A e Lado B*, e as relações que os jovens traçam entre *funk* e drogas, que chamarei de *Louco de Droga*, relação que concebo com a música de Mc W1<sup>35</sup>.

### 8.2.1 LADO A E LADO B

Os termos Lado A e Lado B ficaram marcados na história do *funk* como *performances* mais violentas realizadas durante os bailes. Muitos dos dançarinos iam para o baile para dançar, isso é verdade, mas a maioria buscava a luta (ESSINGER, 2005). Os bailes de Lado A e Lado B, também conhecidos como bailes de corredor, costumavam abrir corredores nos meios da festa, nos quais se dividiam equipes A e B. Essas equipes eram determinadas por territórios, facções, times. Depois de constituídas as equipes, durante a execução da música, a violência acontecia em larga escala.

Em geral, não havia armas, pois os seguranças das festas baniam do baile qualquer indivíduo armado e aplicavam um castigo: não poder entrar no baile por um período de tempo.

<sup>35</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YVVTPURfdnI> acesso em 19-05-2018

O local em que a cena se passa é a periferia, nascedouro do *funk*. É nesse local e por esse público que a grande maioria dos *funks* é realizada (VIANNA, 1988). Da casa, dos guetos e dos bailes para os fones de ouvidos e caixas de sons dos ambientes escolares o processo se deu forma muito rápida. O *funk* tornou-se apreciado por todos, pois é um conjunto de *performance* que não desconsidera o corpo. O *funk* se dança, o *funk* se veste, o *funk* produz *jeitinhos de ser*, “beijinho no ombro” para quem não gosta, “cachorra”, “tigrão”, “boladona”, “mina”, o *funk* é de todos.

É na relação entre casa, rua e escola que se encontra um ponto de tensão para a existência do *funk*. Em conversa com os estudantes, muitos deles relataram que a escola não é lugar de se expressar o *funk*, que ele deveria ser restringido a espaços como a rua ou a casa:

*“Eu na minha opinião acho errado alguns professores e alunos usarem funk e adotarem essa ideia, porque se for para aprender coisas do tipo aprenderia fora do colégio” (estudante JKS)*

McLaren (1991) define o corpo “esquina de rua” como um corpo incapaz de ocupar os bancos de escola, pois este é *performatado* na rua, assim, ao adentrar no ambiente regido pelas regras da pedagogização, deve se submeter a ele. No entanto, o *funk* extrapola o corpo “esquina de rua”, instaurando o que venho chamando nesta tese de “corpo puto”. O corpo puto é um corpo incapaz de ocupar sequer a esquina da rua, ele é o corpo do baile, o corpo do *proibidão*, estando à margem da lei, não podendo ocupar nem as ruas, nem a escola.

É esse corpo puto do baile que a sociedade busca afastar da escola, mas mesmo com toda força contrária se estabelecem trocas simbólicas de existência. A escola, nesse sentido, atua na produção do corpo como uma força centrípeta e o *funk* se instala como um discurso centrífugo. Para Bakhtin,

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc. (BAKHTIN, 1988, p. 82).

A escola atua no sentido de estabilizar o corpo, por mais que estejamos vivendo momentos, ainda raros, em que a escola e o corpo são repensados para além dos padrões tradicionais (SAVIANE, 2008, MORROW 2007). Em sua grande atuação a escola é produtora de um corpo tecnologicamente moldado através de currículos (VASCONCELLOS, 2009), planejamentos, tarefas e lições para ser “civilizado” atendendo a determinados interesses discursivos. Na esfera discursiva da escola, o funk opera como projeto de desestabilização do corpo, pois oferece novos processos de perceber o corpo em performance.

Vale destacar que, de forma alguma, nesta tese, defendo que a escola deva, num súbito, transformar-se em um baile *funk* onde se *performe* a existência do corpo puto. Creio que cada ambiente tem seu poder de produzir sentidos e potência, dessa forma criando corpos de existências possíveis.

O que defendo nesta tese, é que não se podem ignorar as manifestações do *funk* na escola, negando sua existência. É necessário atentar para a riqueza de suas *performances* corporais, para sua história e, em especial, para a gama de possibilidades de temas que elas aglutinam.

A casa apresentada na *performance* dos colaboradores da pesquisa é uma casa que abriga corpos violentos, remetendo ao sentido de violência perpassada pelo *funk*. Nesse sentido, vale o subtítulo deste capítulo, “Lado A e lado B”, que remete às brigas de baile que marcaram o final da década de 1980 e início da década de 1990, além de referir-se também a uma ideia de disputa. Há uma tensão de poder, um jogo performático ritualístico sobre quem tem mais força, mais razão, mais espaço:

[...] busco propor uma discussão a respeito de uma violência recorrente e que está mais que presente nos espaços educacionais. Uma violência marcada pela modernidade e que rotula, que sinaliza estereótipos, que define, deixa marcas e traduz muitas vezes preconceitos intrínsecos nos sujeitos escolares (SANTOS, 2017 pg. 12).

Em *a família da quebrada*, o próprio termo já se vale de uma ambiguidade. De um lado, a ideia de quebrada pode se referir ao quebra-quebra de uma briga qualquer, de outro, sinalizar um espaço geográfico distante dos centros urbanos: “fulano mora na quebrada”, ou seja, ele mora longe da cidade, na periferia.

Morar na quebrada é estar longe dos olhos e da proteção do Estado. A polícia, por exemplo, não vai para a quebrada verificar como as coisas estão, ela invade a quebrada para intervir em uma situação problema. Performativamente, os corpos da periferia produzem seus próprios modos de diversão (MEDEIROS, 2006), pois os

locais de diversão e apreciação de arte estão reservados aos grandes centros urbanos, dificultando o traslado, seja pelo cansativo processo de ir e vir, seja pela insegurança que o percurso pode trazer.

Na cena aqui analisada, logo no primeiro momento em que a filha mais nova chora, a mãe atira-lhe a vassoura na cabeça tentando com isso calar o choro insistente, mostrando seu poder diante daquela casa, ou seja, é ela quem manda, e o choro atrapalha seu sossego.

Performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam. Assim, fica claro que, para realizar arte, isto envolve treino e ensaio (PEREIRA, 2013, p.16).

Foi necessária, para a feitura do corpo *funkeiro* em seu cotidiano, uma busca por memórias do passado, uma relação com as ideologias acerca do que é ser *funkeiro*. Só então toda essa abstração, esse conjunto de sentidos, pôde ganhar materialidade na cena.

Vianna (1988) afirma que os bailes *funks* são marcados historicamente pela violência, desde os bailes de corredor<sup>36</sup>, que tinham como mote a competição violenta entre seus integrantes, a briga, a afronta; até as brigas realizadas nas saídas dos bailes pelas equipes.

Para o grupo, a violência que se refere ao *funk*, assemelha-se à violência de uma mãe ao filho chorando. Uma violência banal, quase covarde. Porém, Cymrot (2002) alerta que por mais que parecesse desorganizada a violência dos bailes de corredor, ela era controlada a todo o momento por seguranças, que limitavam a ação dos corpos. Nesses bailes de corredor era proibido o uso de armas, mantendo-se como possibilidade de ataque o corpo e o tênis.

Essas brigas não se associam ao ódio “mortal”, ao enfrentamento por meio de armas, configurando-se como uma espécie de briga “entre amigos”, relacionam-se com a briga realizada entre a mãe e a filha. Por mais que aos olhos alheios pareça de

---

<sup>36</sup>Nos bailes de corredor, a briga era a tônica da festa e organizada pelas equipes de som e DJs. O espaço do baile era dividido em dois territórios, lado A e lado B, para que as galeras se confrontassem abertamente. O corredor formava uma linha imaginária que separava amigos e inimigos e onde ficavam seguranças que controlavam a excitação excessiva. Ao contrário do baile comum, em que as galeras rivais conviviam nos mesmos espaços, no baile de corredor nenhum membro dos territórios A e B se atrevia a cruzar a fronteira marcada pelo corredor. Para evitar que isso acontecesse, existiam bares e banheiros localizados em ambos os lados (HERSCHMANN, 2000)

extrema violência uma mãe agredir uma filha com vassoura, existe um código simbólico nessa família que torna a agressão tolerável. Dessa forma, a ofensiva não transforma mãe e filha em inimigas. Saliento que como pesquisador sou totalmente contrário a qualquer violência, em especial a doméstica, porém o que destaco como projeto discursivo é que a ação performática de “jogar a vassoura”, bem como as brigas de “lado A e lado B” geram sentidos diferentes para os não participantes do processo construtivo da *performance*.

A violência praticada nos bailes de corredor estava muito mais relacionada ao jogo do que necessariamente ao embate de ódio entre os rivais. Na ritualização da violência, nos bailes *funk*, não havia a necessidade da eliminação do adversário, pois dessa forma o jogo acabaria. Sendo assim, o ritual de embate podia ser uma importante válvula de escape para esses jovens, sendo comparado a uma espécie de jogo perigoso, a uma modalidade de esporte radical comum aos segmentos privilegiados da população da cidade, como o *kickboxing* ou o *jiu-jítsu* (HERSCHMANN, 2000, p. 142).

Não se pode esquecer que a capoeira, mistura de luta e dança dos escravos negros, foi criminalizada no Código de 1890 e que as brigas dos bailes de corredor possuíam muitas semelhanças com ela. Ambas eram coreografias violentas e ritualizadas. Ao contrário do que ocorre nas brigas de *hooligans*, na fisionomia dos *jovens guerreiros*, que extravasam a agressividade, não havia ódio, mas satisfação, excitação, sorrisos ou um ar de deboche. No fundo, eles estavam *brincando*. O humor era um aspecto lúdico bastante ativo nos bailes. O *grotesco* era uma referência estética fundamental. Não bastava enfrentar a galera rival, era preciso *zoar* dela (HERSCHMANN, 2000, p. 136, 159-160; VENTURA, 1994, p. 125).

A violência talvez seja um dos sentidos mais atribuídos ao *funk* pelos estudantes participantes da pesquisa. Conforme comentado anteriormente, essa violência tem sua origem nos concursos de corredores, mesmo que extintos desde 1999 (MEDEIROS, 2006, p. 58, 62 et seq.; ESSINGER, 2005, p. 130) ainda estigmatizam o corpo *funkeiro* como um corpo briguento, encenqueiro, que trás para dentro do lar (ou leva do lar para dentro do baile) a agressividade.

Bakhtin, sobre o corpo do outro, adverte-nos:

O corpo do outro é um corpo exterior, cujo valor eu realizo de modo intuitivo-manifesto e que me é dado imediatamente. O corpo exterior está unificado e enformado por categorias cognitivas, éticas e estéticas, por um conjunto de elementos visuais externos e táteis que nele são valores plásticos e picturais (BAKHTIN, 2006, p. 47).

É na constituição e na valoração do corpo *funkeiro* como um corpo carregado de violência que se constitui uma das identidades do *funk*, como *performance* de violência e desordem social. Porém, vale destacar que a violência que se estabelece hoje em dia nos bailes *funks* em nada se distancia das violências estabelecidas em qualquer festa na qual se acumule um número grande de pessoas.

O problema, segundo Medeiros (2006), é que os sujeitos que frequentam os bailes *funks* já são estigmatizados como sujeitos de corpos desordeiros, ou seja, são aqueles que carregam na carne negra, pobre, periférica, o estigma da violência. Como podemos observar na cena realizada pelos estudantes, os sujeitos do *funk* são apresentados como portadores de mazelas sociais, o que culminaria em uma família com sérios problemas e altamente violenta.

Como aponta a cena apresentada pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, a relação entre *funk*, pobreza e violência traça uma vertente direta. A sociedade, a igreja e a escola já estabelecem o *funk* como o lugar da violência, pois os corpos que o *performa* não são, segundo essa lógica, dotados de civilidade.

A cena também apresenta esses corpos atravessados por outras violências como a fome, a falta de atenção, a traição, o uso de drogas lícitas e ilícitas, a misoginia que, segundo os colaboradores da pesquisa, constituem os corpos de (alguns) sujeitos *funkeiros*.

Vale destacar que o *funk*, desde o fim dos bailes de corredor em 1999, não produz violência, mas está inserido em um contexto de violência e por esse motivo dialoga com ela. Até mesmo os “proibidões”, acusados e criminalizados a partir da acusação de apologia à violência, em verdade falam sobre um mundo violento, sobre a realidade e a vida de parcela da população que vive à margem da sociedade, enfrentando a truculência da polícia, o descaso do Estado e a relação diária com o tráfico de drogas (FACINA, 2015).

Nesse sentido podemos entender, e inclusive foi questão norteadora para a discussão da cena dos estudantes, que o *funk* não produz as violências apresentadas pelos estudantes, mas dialoga com elas, fala sobre elas, sendo consumido, entre outras, por uma população que *performa* no corpo essas violências.

É interessante notar que assim como os personagens retratados, os estudantes colaboradores da pesquisa são advindos de famílias pobres e periféricas, no entanto, a grande maioria não se reconhecia na cena. A cena era delegada ao outro, a um corpo puto, a um corpo existente fora do eu. Porém, todos os estudantes

admitiram conhecer familiares ou pessoas que *performam* aquela realidade. Longe de querer buscar uma verdade psicologizante, os sentidos que os sujeitos atribuíram ao corpo *funkeiro*, mesmo não fazendo parte do seu dia a dia, estão muito próximos. As questões que abordam a violência dialogam com suas vivências no cotidiano e na escola a todo o momento.

Assim como nos embates entre Lado A e Lado B, no bairro onde os sujeitos da pesquisa moram existem constantes confrontos de gangues por territórios, e mesmo enfrentamentos simbólicos, violências que não se configuram como agressões físicas, mas que se restringem a chacotas, como ter determinada característica por morar em determinado bairro. Essas micro e macroviolências fazem parte do cotidiano dos sujeitos, produzindo o imaginário do que é um corpo *funkeiro* e do que são seus próprios corpos.

A Julieta, na *performance* realizada pelos estudantes, também sofre com a violência cotidiana imposta pelos afazeres do lar; pelo criar dos filhos; pela insistência do marido para que ela haja e *performe* o papel de boa mulher, conforme uma determinada norma social. Vale ressaltar que alguns dos referidos estudantes apresentaram performances de viés religioso, e em discussões posteriores colocaram em evidência qual era, em sua opinião, o lugar da mulher na esfera social.

Essa visão da mulher em um local de submissão é sempre acompanhada por uns discursos de respeito aos que pensam de maneira diversa, “*eu respeito quem pensa diferente, mas a bíblia diz que a mulher deve se portar com respeito e ser submissa ao seu marido*<sup>37</sup>”, afirma a estudante M.K.

Porém, Julieta *performa* uma existência contrária ao esperado, opondo-se ao ideal de um corpo feminino dócil, que obedece ao sagrado lar. O corpo puto-*funkeiro* de Julieta possibilita que ela estabeleça outra relação com a feminilidade, com a maternidade e com a fidelidade. Mesmo estando vestida com avental (símbolo que a atrela aos filhos, ao casamento, ao marido), não realiza as tarefas domésticas, pois prioriza sua comunicação no celular.

Existe por trás do avental outra Julieta, com outra vontade de ser, talvez vestida com as roupas de *funk* (MIZRAHI 2007), ou qualquer outra roupa mais descontraída. Contudo, o que ficou como sentido na construção da *performance*, é que aquele protótipo de feminilidade não condiz com ela, ela não é dos filhos, da casa, do lar. Ela não é doce. É quase puta.

---

<sup>37</sup> Alguns trechos da Bíblia que trazem a questão da mulher ser submissa ao homem: *Efésios - cap. 05 – vers. 22 e 24; 1 Pedro - cap. 03 – vers. 1 e 5; Colossenses - cap. 3 – vers. 18.* (SANTOS, 2017. p. 84)

Ela pouco se importa com os filhos, e a fidelidade ao seu companheiro é questionada quando o marido descobre que ela está mandando fotos (*nudes*) para outro (s) homem (s). Ao ser desvelada sua infidelidade, Julieta age com naturalidade, cinismo, não procura reverter a história, não fala sobre a situação. Seu silêncio diz mais que o choro. Mulher com três filhos, infiel, marido bêbado, filho viciado, fome rondando a casa. O que fazer? Chorar? Opção que a santa mãe nunca faria, preferindo deixar o lar.

Esse sentido é relacionado ao corpo puto feminino, ao corpo da mulher que é considerada *funkeira*. Longe de isso ser uma verdade absoluta, os sentidos que perpassam a mulher *funkeira* são aqueles da possibilidade de ser o contrário da mulher santa.

Um exemplo do corpo feminino no *funk* e sua *performance* foi representado, *performativamente*, no documentário “Sou Feia Mas Tô Na Moda (2005)<sup>38</sup>”, no qual se apresenta não somente as mulheres em estado de baile, mas em sua vida cotidiana, demonstrando a variedade de modos de existir de uma feminilidade *funkeira*.

Para Jordão (2005), até 1808 a casa e a igreja ofereciam demasiada resistência na produção do comportamento da mulher, entre essas na maneira de expressar a sua sexualidade. A mulher era educada para se manter no lar e cuidar dos filhos e do marido, sendo este o responsável pelo mundo dos negócios. Ou seja, a mulher pertencia ao âmbito do doméstico e o homem ao exterior, ao âmbito dos negócios. Foi com a arte, a revolução do cinema, os livros, o rádio e a televisão que a *performance ser mulher* começou a ser questionada e outras formas de expressar o gênero feminino foram produzidas.

Da mesma forma, o *funk* carrega alguns modelos de ser mulher, esteja esse modelo constituído nas *performances* de Valesca Popozuda, Tati Quebra Barraco ou Linn Da Quebrada, fato é que essa mulher cantada, performada, discursada pelo *funk*, não dialoga com a mulher construída pela sociedade como a ideal, muito menos com a discursada pela escola. A santa sempre será afastada da puta.

Na cena apresentada, Julieta *performa* outro modo de ser feminina, outra maneira de ser mulher, aquela em que a maternidade não está alocada como instintiva, na qual as relações com a casa são subvertidas e a fidelidade é relativizada.

A Julieta representada na cena dialoga muito com as mulheres representadas nas seguintes músicas de Tati Quebra Barraco: *Boladona*, *Fama de Putona* e *De Alma*

---

<sup>38</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NG8J8VkPsFI>



*Limpa* e de Mr. Catra - *Ela Dá Pra Nois e Pode me dar*- nas quais aparecem uma mulher independente, dona de seu corpo, que extrapola os papéis de mulher e de esposa a ela impostos.

Essa independência da mulher, cantada nos *funks* de Catra e Tati aparece, em especial, ao final da cena, quando Julieta é expulsa de casa, pois o marido encontra fotos (*nudes*) que ela mandou para outros homens, ela sem refutar arruma suas coisas, passa pelo marido, manda um “beijo no ombro”, indo embora do lar, deixando-o com os filhos.

A atitude realizada pela mulher é encarada pelos jovens como uma violência, um ato contrário ao bom modo de ser. Nesse sentido, o pensamento desses jovens corrobora com a ideia de que o corpo puto, o corpo *funkeiro* é um corpo, correndo o risco de ser maniqueísta, ruim.

É interessante esse sentido construído pelos jovens, pois em questionário realizado no início do *Projeto Julieta do Futuro*, cerca de 80% defenderam que *funk* é uma questão de gosto, devendo ser respeitado. Apesar de muitos ressaltarem que não curtiam o estilo, a grande maioria afirmou a necessidade de se respeitar aqueles que admiram as *performances funk* como qualquer outro ritmo musical:

*“todo mundo tem o direito de gostar ou não de funk, porém todos tem a obrigação de respeitar. O funk é uma manifestação popular como todas as outras”.*  
(Estudantes E.M)

Percebe-se nesse discurso do “respeito”, marcas da escolarização, pois em anos anteriores foi trabalhado com os estudantes o respeito às diferenças, inclusive aos gostos estéticos. Parte significativa das redações/carta-convite iniciou-se falando da necessidade do respeito, porém demonstraram no meio ou no final do texto uma visão pejorativa, pessimista sobre o corpo *funkeiro* e suas *performances*. Veja-se o exemplo da redação escrita/performativa da estudante G.M.

*“Muitas pessoas gostam desse tipo musical, claro que alguns são muito pesados, mas cada um tem seu gosto, não devem tirar o funk porque eles (políticos) não gostam”* – aqui fica clara a liberdade defendida pela estudante, ou seja, o *funk* pode ser uma *performance* pesada, mas fica a critério de cada um ouvi-lo, *performá-lo*, ou não. Logo, ao final de sua escrita *performativa* a estudante diz:

*“a música que faz você se divertir, se prestar atenção, elas falam muito palavrão, e as pessoas e cantam dançam sabendo que o funk é ridículo, por difamar as mulheres e achar que elas são as que pegam todas”.* Nesse mesmo excerto, a

estudante coloca as *performances funk* como algo de gosto questionável e que difama as mulheres.

Não há, observando tanto a cena, quanto os fragmentos e as escritas *performativas* dos estudantes, qualquer relação que enquadre o *funk* como uma manifestação artística que retrate a vida social de uma parcela menos favorecida da sociedade.

Porém, fica claro que os sentidos que tais estudantes reservam aos *funkeiros* são pejorativos e negativos. Fica a questão para nós professores: quais os alcances de um trabalho que visa discutir respeito e diversidade? Obviamente, temos ciência que o imaginário e o sentido dos jovens não são construídos somente na escola, atravessamentos como família, igreja e mídia são marcados nessa construção.

Como professores, se chegarmos a uma sala de Ensino Médio e questionarmos: quantos de vocês possuem preconceitos contra negros, *funkeiros*, LGBTQs, pobres, prostitutas e demais profissionais do sexo, entre outras minorias? Certamente teremos um ou dois, que por desafio, levantem a mão, mas a grande maioria dirá que não “tem nada contra” essas populações – em especial nada contra os *funkeiros*. Isso foi averiguado neste estudo.

Entretanto, ao adentrarmos nas possibilidades de sentidos que a cena nos oferece (BAKHTIN, 1982, p. 387 / BAKHTIN, 2003, p. 381), reverberam-se posições que colocam esse corpo em estado de criminalidade e incivilidade. A violência que é *performada* pelos estudantes, aludindo ao corpo *funkeiro*, muitas vezes é a mesma violência que é vivenciada em seu dia a dia. Nesse sentido, quais vozes contribuem para o entendimento do corpo *funkeiro* como um corpo violento?

Zumthor (2014, p. 82) escreve que “a voz é uma coisa. Ela possui plena materialidade. Seus traços são descritíveis e, como todo traço do real, interpretáveis.” É no conjunto de vozes que se encontra o sentido sobre a coisa, no caso desta pesquisa, o sentido sobre *funk*. Entrecruzam-se com essas vozes as questões religiosas, as moralidades advindas da própria família e os sistemas escolares. Fato é que o corpo *funkeiro* estabelecido pela improvisação estabelece estreito diálogo com a ideia de violência.

### 8.2.2 CORPO LOUCO DE DROGA



*Performance Drogas Lícitas e Ilícitas*

A cena apresenta o consumo de drogas lícitas e ilícitas (cocaína por um dos filhos e álcool por Romeu), traçando relações entre drogas e o *funk*. Essa relação também foi um dos sentidos mais presentes nas materialidades realizadas pelos estudantes. Em cerca de 70% dos protocolos teatrais realizados, apareceu alguma relação com drogas ou álcool. Foram desenhadas folhas de maconha, carreiras de cocaína ou ainda litros de uísque ou vodka.

É notório que o discurso que versa sobre drogas está muito presente na escola e já virou um mito fabricado para cumprir uma determinada função social. As ações que visam o combate do uso e abuso de drogas na escola, em sua grande maioria, estigmatizam e fabricam um sujeito drogadicto, um corpo propenso ao uso da droga, entre esses corpos está o corpo puto, o corpo *funkeiro*. Segundo Bakhtin, para se chegar até o sistema de valores dos sujeitos de pesquisa é necessário:

Identificar-me com o outro e ver o mundo através de seus sistemas de valores, tal como ele vê, devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo, de meu sentimento (2011, p.45).

O movimento para a compreensão das relações que os estudantes traçavam entre drogas e *funk* foi necessário para algumas reflexões desta pesquisa. A entrada do pai embriagado era anunciada pelo *funk Rap das Armas* de Cidinho & Doca, uma

música no estilo *proibidão* que fornece o prelúdio para chegada daquele corpo embriagado e machista. Essa é a figura retratada pelos colaboradores da pesquisa como corpo do *funkeiro* homem, um sujeito que usa e se relaciona com drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas e que é machista.

Essa fala de um sujeito machista dialoga muito com as escritas performativas realizadas pelos estudantes, nas quais a maioria afirmava que o *funk* era machista, difamando ou colocando as mulheres como corpos submissos.

Vale destacar que a maior parte dos estudantes realizadores da *performance* são evangélicos, sendo a escola conhecida tradicionalmente por estabelecer íntima relação com a Igreja Adventista do Sétimo Dia, inclusive o templo fica a poucos metros desta. Essa igreja possui um grupo de jovens chamados Desbravadores<sup>39</sup>, muito parecido com os escoteiros, mas que tem lemas muito *militarizantes* como ordens, filas, obediência e etc. Isso é afirmado aqui pois quando adolescente fui partícipe de tal Igreja e de tais clubes, presenciando como discursam sobre drogas no âmbito de suas reuniões.

A questão é que sempre o corpo é colocado como culpado ou martirizado, no caso do estudo, o corpo *funkeiro*. O ambiente do baile, as músicas ou qualquer outro elemento que aluda às *performances funk* são tidos como acesso inicial às drogas. Essa relação muitas vezes é perpetuada na escola. Não se vê o problema da drogadição como prerrogativa de saúde pública, em que vários setores devam trabalhar em rede. Há sempre a culpabilidade do corpo. O corpo que frequentou o baile, o corpo que agiu de certa maneira, ou seja, é na ação do corpo que reside a culpa.

Não é de hoje que a relação entre droga e *funk* é estabelecida. Tal relação foi forjada por um processo histórico que gera sentidos até os dias atuais. Em

---

<sup>39</sup> Em 1919 Arthur Spalding, editor do Wathman Magazine, começou um clube de Escoteiros Missionários, em seu lar na cidade de Medisson - Tennessee, EUA. A ideia iniciou-se a partir da experiência de seu filho que acampou com alguns escoteiros. Arthur estudou a organização, formulou novas diretrizes compatíveis com os objetivos espirituais da Igreja e criou o seu clube. O clube de Arthur fazia excursões de fim de semana, trabalhos manuais e seguimento de pista. Os Escoteiros Missionários desenvolveram ideais fundamentais para o atual Clube dos Desbravadores (entre esses o Voto, a Lei e o Lema, redigidos em 1921). A Associação Geral adotou os nomes de Amigo, Companheiro e Camarada para as primeiras Classes J.A. (antiga Classes Progressivas), na Sessão de Primavera realizada em São Francisco, 1922 (inicialmente como um programa para jovens). C. Lester Bond, secretário do Departamento de Jovens da Associação Geral, preparou as primeiras especialidades em 1928, quando já havia 1075 Desbravadores (Dados de 1927). Referências [http://www.universodesbravador.com.br/desbravadores/desbravadores/index\\_historia.htm](http://www.universodesbravador.com.br/desbravadores/desbravadores/index_historia.htm) acesso em 22-05-2018

1995, organizou-se uma CPI na Câmara Municipal do Rio de Janeiro (resolução nº 127, de 1995) que visava investigar a suposta ligação do *funk* com o tráfico de drogas na referida cidade. Ação que resultou na proibição dos bailes de comunidade. Em 1999, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro instaurou, por meio da resolução 182/99, uma CPI com o objetivo de “investigar os ‘bailes funk’ com indícios de violência, drogas e desvio de comportamento do público infanto-juvenil” (artigo 1º), resultando na Lei Estadual 3.410/00, revogada, por sua vez, pela Lei Estadual 5.265/08, que impôs uma série de empecilhos para a realização dos bailes *funk*, de tal forma que tornou praticamente impossível a organização de um baile lícito (CYNROT, 2012).

A história do *funk* flerta com questões relacionadas ao uso de drogas e à prática de violência, assim como toda festa com aglomerações de pessoas. Pegamos a exemplo de comparação as *Raves*, estas possuem, em sua execução, consumo de drogas lícitas e ilícitas, violência, sexo e tantas outras similaridades com a festa *funk*. Porém, a diferença é que *Raves* são frequentadas por uma elite branca. Isso nos faz concluir que o grande problema não está, necessariamente, nos exageros comportamentais ou nos consumos ilícitos realizados no espaço da festa, mas sim, nas pessoas que dela participam.

A grande questão discutida após a apresentação da cena é se realmente a festa *funk* seria um lugar de consumo de drogas e de violência, ou se haveria um aparato midiático e jornalístico que prolifera discursos sobre *funk*, produzindo lugares sentidos para os corpos que lá habitam. A questão, sob a perspectiva da criminologia crítica, não é negar que alguns *funkeiros* são violentos, mas repensar a forma como suas falas e atitudes diferenciam-se daquelas produzidas por jovens mais “integrados na estrutura social”, ou seja, questionar por que são os setores mais vulneráveis à repressão que se tornam sinônimo da delinquência juvenil e são responsabilizados pela violência existente em todos os estratos sociais (HERSCHMANN, 2000, p. 88-89; ARCE, 1999, p. 97-98).

O ato de permanecer com um corpo fixo manuseando a droga durante toda a cena nos faz pensar nos silêncios que esse corpo provoca. De todos os corpos, ele é o único que não diz nada durante toda *performance*. Nesse sentido, os estudantes evocam memórias do passado, histórias que ouviram, vivências acerca do comportamento de um corpo em estado de drogadição. Não raro, vemos estudantes, em sala de aula, que usaram drogas e *performam* esse corpo apático, desconectado do mundo a sua volta.

A realidade do corpo Louco de Droga é muito frequente no dia a dia dos estudantes, em especial nos turnos da noite. Em muitos momentos, como professor, passei por situações muito delicadas, nas quais tive que intervir, ou seja, pegar o estudante pelas mãos e levá-lo até uma sala reservada para que se recuperasse, pois este se encontrava em estado crítico. Nestas situações foi chamada a ambulância, e o estudante encaminhado ao hospital.

Obviamente, várias vozes se entrecruzam para formarem esse sentido, sejam elas as vozes da igreja, da família, da mídia ou da própria escola, mas o ponto que destaco aqui é que a escola pouco trabalha para descriminalizar a pobreza representada pelo próprio *funk*. Se por um lado a escola não fala abertamente que o *funk* é *performance* de drogado, por outro, ela se cala, silencia, não desmistifica uma das manifestações populares mais pulsantes do Brasil contemporâneo. É importante pensarmos nos silêncios dos discursos, pois eles trazem sentidos sobre o que se silencia: por qual motivo a escola não discute o *funk* na sua gama de conteúdos?

Alguns gestos de análises são possíveis de serem considerados quanto a essa pergunta. Na escola pesquisada, por exemplo, há a necessidade de se construir um corpo estudantil, um corpo santo, como aponta McLaren (1991). O corpo *funkeiro*, o corpo puto do baile, atua como um discurso contrário a essa construção.

Sigo com a descrição de um fato que julgo muito importante para se pensar esse corpo *funkeiro* e puto que realiza trocas e é repelido pela escola concomitantemente. Era um dia de jogos escolares, e, durante a realização destes, os alunos eram donos da caixa de som, podendo “escolher” quais músicas tocariam durante o evento (coloco entre parênteses a palavra escolher, pois a escolha é sempre uma tônica velada, ainda mais com o *funk* circulando entre os gostos e desejos).

Para minha surpresa, as músicas mais pedidas eram *funk* e eletrônica. Mesmo estudantes que disseram não gostar de *funk* durante minha pesquisa, realizavam dancinhas com a música contagiante. O clima esquentava quando vinham músicas de teor mais erótico. Nesse momento, havia a intervenção da direção escolar com a ameaça de proibição do som, caso esse tipo de repertório voltasse a ser executado. A advertência foi infrutífera, logo músicas como *Eitha Bu* de Mc Gusta<sup>40</sup> estavam sendo tocadas e dançadas para desespero dos educadores, entre outras músicas de *funk* que dialogavam com o ambiente escolar e ofereciam menor risco para aqueles corpos.

---

<sup>40</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=4IWZIVlfhJM> acesso em 31-05-2018

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte<sup>41</sup>, tanto nos conteúdos de dança, quanto nos de música e teatro, não explicitam o *funk* como conteúdo a ser trabalhado na escola. Concordando com Silva (2009), a escolha de certos conhecimentos a serem trabalhados valoriza o saber de uma determinada elite. Falar de *funk* é discutir a produção artística do negro, do pobre, da mulher de periferia, que, como salienta Facina (2009), produz e consome seu próprio produto estético.

Qual o sentido de a escola calar-se diante do *funk* sendo que ele é um dos ritmos mais consumidos pelos jovens nos dias atuais? Em vez de tratar essa música como produtora de um corpo drogadicto, buscamos olhar para as vozes que produzem esse sentido de corpo.

Ao alocar o *funk* dentro de uma esfera de produção que não se refere à arte, mas a outras mazelas, como o tráfico de drogas, por exemplo, exclui-se dos meios de produção artística e intelectual a produção artística do favelado, do suburbano, daquele que não está nos processos intelectuais de discussão sobre os saberes artísticos.

*“funk não é arte, funk é um monte de porcaria que eles misturam música na favela, para poder balançar a bunda e fumar drogas” (Estudante EC)*

No recorte da fala da estudante EC, percebe-se que os discursos que produziram sua ideologia sobre *funk* sequer o qualificaram para entrar no debate acerca do ser ou não ser arte. Nesse sentido, o *funk* é afastado de qualquer valor estético, já que nem como arte é considerado, e conseqüentemente, nem como conhecimento escolar deve ser trabalhado.

Além do mais, o discurso da estudante demonstra um preconceito regional com o significado de favela. Ela mora na região metropolitana, em um bairro de periferia, mas se distancia do “lugar favela”, como se no lugar que ocupa não houvessem os mesmos problemas encontrados no “lugar favela”.

Por esse ângulo, há um olhar exotópico para o espaço outro, criando-se uma autoficção do lugar de fala, na qual a favela é carregada de mazelas, pois é o espaço de transição do *funk*, do corpo puto. Por fim, a estudante produz o cronotopo em que se realiza o *funk*: drogas – favela – bunda, ou seja, prática, espaço e corpo são os três elementos de criminalização.

A *performance* que produz o corpo louco de droga é composta, na produção cênica dos estudantes, por esses três elementos: o espaço, onde estão alocados

<sup>41</sup> [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_arte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf) acesso em 23-05-2018

todos os seus signos, problemas e mazelas; o corpo que escapa do corpo mecânico produtor, sendo um corpo marginal que não participa dos mecanismos de produção social; a prática que se localiza no consumo de substâncias lícitas, no caso do pai, e ilícitas no caso do filho. Esses dois corpos relacionam-se ao termo “vagabundo” ou “piazoto”, como são, pejorativamente, chamados os corpos *funkeiros* que não possuem emprego, ficando sob a dependência de outros. Vale ressaltar uma das falas de Julieta, quando Romeu a interroga:

- Romeu: Cadê a janta?
- Julieta: Faça você mesmo, eu não sou sua empregada.
- Romeu: Eu fico o dia todo trabalhando...
- Julieta: Trabalhando nada, **fica enchendo a cara no bar.**

Julieta define o corpo de Romeu como um corpo que transita entre a casa e o bar. Pelo estado de embriaguez que a personagem apresenta, depreende-se que esta não estava no trabalho. Assim, um novo sentido é criado para o corpo *funkeiro*, aquele que é “bucha”, ou seja, aquele corpo que nem trabalha, nem estuda, nem faz nada, fica somente consumindo drogas. O corpo “bucha”, para além das relações sociais estabelecidas, é um corpo que necessita de cuidados médicos, mas a questão é saber se esses cuidados alcançam esse corpo estando ele na posição sociogeográfica que está.

No mais, esse corpo não é visto como precarizado, demandando cuidados médicos, mas sim como um corpo vagabundo, puto, que não consegue se livrar de seus vícios por conta própria, que por isso é violento, não cuida da casa. Portanto, não se estabelece com esse sujeito “louco de droga” nenhuma relação de afeto. Aliás, afetividade é o que menos aparece nos enunciados dos sujeitos.

Há entre os sujeitos inexistência de afeto, que aparece como sinônimo de *funk* para os pesquisados. O filho drogadito não emite qualquer sinal de emoção, é um corpo de gestos repetitivos, que não verbaliza. É nos silêncios que surgem a carência e a solidão do personagem filho. Sempre concentrado em realizar suas carreiras de cocaína, evidencia o sentido amargurado que o grupo quis produzir sobre o sujeito *funkeiro*.

Vale destacar que esse grupo foi o único que relacionou as ideia do *funk* com uso de drogas de forma emocionalmente negativa, usando para isso um sentimentalismo familiar. A maioria das materialidades produzidas pelos estudantes, sejam elas a redação/escrita *performativa* ou os protocolos teatrais e verbo-visuais, relacionaram o uso de drogas lícitas e ilícitas à questão da festa sem moralizar o fato.



A ideia de descolar o *funkeiro* da festa, e colocá-lo na vida cotidiana apresenta uma relação emotiva-valorativa aos sentidos que são atribuídos à *performance*. Por mais que na cena apresentada haja vestígios de um corpo puto, estes não se completam. Na visão dos pesquisados, a festa não é a culpada pela mazela dos sujeitos, mas reforça o estado “corpo puto”, na medida em que as *performances* de ser *funkeiro* são reforçadas e repetidas pelos sentidos construídos a respeito do *funk*.

Palombine (2013) afirma que o *proibidão* nasce com o tráfico, se não houvesse a droga como modo de comércio, o discurso e tipo de *funk* seria outro:

O proibidão é o retrato de uma política de segurança que só quer eliminar a visibilidade, sem eliminar o tráfico. O que muda com as UPPs é quem está segurando as armas. Para os moradores, continua o regime de terror, e muitos preferem o tráfico. Essa é uma ditadura muito severa, que às vezes chega a ser mais absurda do que a que vivemos em outros tempos. Artistas são executados. Grupos de extermínio de São Paulo executam pelo menos um MC por ano desde 2010. Já morreram Felipe Boladão e o Dj dele, Felipe da Praia Grande, Duda do Marapé, Primo e Careca (PALOMBINE, 2013. p. 10).

Os *proibições* permitem acessar o discurso sobre drogas por outro ângulo, por outro olhar, pelo olhar de quem vive na periferia e convive diariamente com o tráfico; pelo olhar de quem negocia relações simbólicas diariamente com traficantes e comandos e, até mesmo, pelo olhar do próprio traficante. Compreender os discursos que produzem o trágico por meio dos *proibições* nos possibilita enxergar um novo modo de falar sobre consumo e tráfico de drogas.

Esse olhar amplia nossa consciência sobre culpabilidade, criminalidade e responsabilidade quando o assunto é tráfico de drogas. O discurso escolar, conforme vimos na cena apresentada, tende a mostrar o corpo puto, *funkeiro*, como o corpo criminoso, drogado e, dessa forma, responsável pela sua própria mazela.

Hoje nós enfrentamos uma indústria, eu diria até multinacional, do crime organizado. Ele tem o seu braço na política, tem o seu braço na polícia, tem o seu braço no poder Judiciário, tem o seu braço nos empresários, tem o seu braço internacional. Então, é uma coisa muito poderosa que, de vez em quando, nós vemos na televisão: “Polícia consegue apreender a maior quantidade de cocaína já vista no Brasil”. Aí o que apresenta a televisão? Cinco ou seis “bagrinhos”. Para onde ia e de onde veio, quem vendeu e quem comprou a droga, não aparece. Aparecem os “bagrinhos”, ou seja, é sempre a mesma história. E nós só vamos combater o crime organizado quando a gente resolver pegar quem compra e quem vende, e não apenas quem está no processo de intermediação, que muitas vezes são pobres coitados, induzidos para ganhar o pão de cada dia. Às vezes a gente pega e ouve na televisão o seguinte discurso: “Tem violência? Tem. Vamos cercar a favela. Tem droga? Tem. Vamos ocupar a favela”. Possivelmente, no dia em que a inteligência da Polícia for mais ousada e mais forte do que a força bruta, a gente não precise invadir uma favela, mas, quem sabe, subir numa cobertura,

numa das grandes capitais deste país, e pegar um verdadeiro culpado pelo narcotráfico<sup>42</sup>.

É no discurso cênico e nas músicas do *proibidão* que encontramos não o exatamente vivido, mas as possibilidades e os agenciamentos humanos. É dessa forma que a arte possibilita ao homem uma reflexão sobre a realidade, desenhando, dessa forma, um passo para o mapa do caminho da existência concreta.

Por conseguinte, os discursos que produzem os *proibidões* constituem-se não só de outros discursos verbais circundantes daquela esfera social, mas também consomem discursos não verbais, históricos, *performativos*, estabelecendo um verdadeiro diálogo entre discursos. É esse diálogo que produz o corpo louco de droga. A *performance* realizada pelos estudantes confirma o sentido de que as relações com as drogas estão alocadas no ambiente da pobreza, do *funk*, do corpo puto.

As análises aqui realizadas apresentaram o *funk* e o corpo *funkeiro* com sentidos pejorativos como o consumo de drogas e a violência. A mulher foi exposta como “empoderada”, dona de si, desprendida das amarras sociais, no entanto, essa ação *performativa* da personagem surgiu como ação de má índole, que colocava em risco o estado de equilíbrio daquela família.

Podemos notar, nos fragmentos apresentados pelos estudantes, uma visão reacionária no que tange às questões que envolvem o *funk* e o indivíduo. Se há uma visão consciente sobre o *funk*, esta ainda não foi alcançada pelos estudantes colaboradores desta pesquisa, neste estudo em particular.

Talvez seja porque o *funk* não queira isso, ele tem sim o seu espaço consciente, com o *funk*-consciência, por exemplo, mas ele extrapola a ideia de moral, de final feliz.

---

<sup>42</sup> SILVA, Luiz Inácio Lula da. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de assinatura de Protocolo de Intenções e Repasse de Recursos da União para o Espírito Santo, para a área da segurança pública. Biblioteca da Presidência da República, Brasília, 22 abr. 2003, p. 4-5. Disponível em: <<http://goo.gl/xba851>>. Acesso em: 10 maio 2018.

## 9 PRÉVIAS CONCLUSÕES

Talvez, a grande busca do leitor ao se deparar com essa tese, seja resolver a seguinte pergunta: pode *funk* na escola? Conforme discorrido durante essa tese, o *funk* é um discurso marcado pelo marginal e dessa forma carrega nas suas performances sentidos de violência, fala sobre drogas e seus múltiplos cruzamentos, flerta com um machismo e também com o feminismo, é um ritmo gostoso e faz dançar, em tese o *funk* é a festa.

Antes de darmos uma resposta pronta se podemos ou não trabalhar com o *funk* dentro da escola, é necessário primeiramente situarmos o lugar da nossa educação, ou seja, como a escola é ainda vista nos dias atuais como trabalha na formação dos corpos, qual o sentido de escola que temos.

Sem dúvida, não estamos contentes com o atual modelo educacional, assim como temos certeza de que ele não dialoga com nossos jovens. Dessa forma, pensar em uma educação Crítica Performativa, que vá de encontro com temas contemporâneos, pode ser um alívio para uma prática pedagógica arcaica e tradicional.

Essa tese apresentou uma escola ainda capaz de muita transformação, retrato de maioria das escolas públicas do estado do Paraná. O corpo ainda é pouco resolvido, sendo sempre um tabu, e desta forma transformando em tabu também todo discurso que visa falar sobre o corpo.

Estamos cansados de saber que o a mecânica escolar condiciona corpos: cadeiras, banheiros, lugares, regras, são propostas que buscam um corpo dócil fácil de atingir, sugestivo e nada argumentativo, e infelizmente, pelo menos a partir da ótica proposta por essa tese, a escola ainda está longe de ser um lugar de liberdade, de fruição das identidades, o lugar da problematização.

O ato de proibir qualquer coisa dentro do ambiente escolar denota falta de dialogo e argumentação em relação à coisa proibida. Partimos do pressuposto de que nossos alunos são incapazes de perceber o ruim, o perigo, e partimos dessa forma para a proibição. Sonhamos ainda com aquela escola argumentativa cujos estudantes e comunidade escolar reflita sobre postura e escolha por ela mesma seguir ou não seguir determinado discurso ou ação.

Quanto ao *funk*, essa tese mostrou que não adianta proibi-lo, pois ele não está somente no momento dançado, ele está performado, diluído em gestos, em verbetes em teatralidades que extrapola a dança e a música. A cultura *funk* vem para a escola,

seja na roupa no jeito de falar, nos fones de ouvido, nos verbetes, gírias e tudo mais, pois já se consolidou como um discurso representativo daqueles sujeitos.

O *funk* não é somente uma música é um modo de ver o mundo. Podemos criticar esse modo de ver o mundo se fecharmos o *funk* em uma caixa. Se pego, por exemplo, o *funk* consciência, tenho alunos pensantes, se pego o *funk* putaria tenho alunos alienados. Esse discurso dicotômico priva-nos de pensar nas possibilidades que estão além da performa existente, mas nos discursos que se entrecruzam com o dançar *funk*, seja ele qual for.

Nessa tese, por exemplo, discutiu-se o papel da mulher e da drogadição na sociedade, acessando *performances* livres de *funk*, sendo que esses dois expoentes foram apenas dois dos recortes do pesquisador, muitas outras questões poderiam ser abordadas a partir desse ensaio.

Sem dúvida, o funk como produto social é festa, está alocado no âmbito da diversão, do fazer rir, do se expressar, seja no passinho ou na dança sensual, a grande pergunta que essa tese procura provocar é: por qual motivo a escola não dialoga com a festa? Por qual motivo a escola não faz da festa um modo de aprender? Quais discursos estão silenciando a relação festa/escola?

Acredita-se muitas vezes em uma escola sagrada, repleta de ritos diários, que se repete diariamente para dar identidade a instituição, mas o funk está lá entrando, muitas vezes escondido, muitas vezes escancarando a porta, mas ele entra, e seja proposital ou não, realiza diálogos com a escola.

A tese demonstrou que muitos educadores preferem fechar os olhos para as possibilidades de trabalhar com a festa na escola, talvez por ela romper com toda reiteração diária que a escola assume. A festa burla a regra, subverte, produz outra forma de conhecimento que muitas vezes não é suportado pelos indivíduos que produzem o lugar escola.

O funk chama para a discussão todas as mazelas da sociedade, seus desafios, toda classe social, ao invés de proibi-lo ou ignora-lo. Convidamos os educadores leitores desse texto a pensar em como trabalhar com o funk, chamando-o para fazer parte da escola, dado que já faz parte da sociedade.

Nessa tese algumas questões foram recortadas para melhor serem discutidas, questões estas que apareceram após o trabalho que proliferou sentidos sobre funk com estudantes do ensino médio. Três recortes foram preponderantes, e ficaram evidentes nas falas, nos protocolos verbo-visuais e nas improvisações realizadas pelos estudantes: as questões que relacionam o funk a violência e ao

consumo de drogas lícitas e ilícitas, e as questões que dialogam com a construção do feminino dentro de uma performance funk.

Nesse sentido, tendo como ponto de partida essas três bases de reflexão, podemos ensaiar algumas conclusões:

- Sempre ao pensar o funk na escola nos deparamos com duas vozes: a primeira é a voz do funk, no que denominamos nessa tese de voz do corpo puto, a segunda é a voz da escola. Existe nesse tensionamento de discursos modos próprios de produzir corpo e identidades, modos esses muito díspares um do outro. Se, por um lado o funk produz o corpo da festa, possível e aberto ao devir, por outro lado a escola molda e estabelece lugares para esse corpo, normatizando, por meio de regras e modos de comportamentos, qual espaço deve ocupar ou deixar de ocupar. Nesse encontro, ou choque de encontro, o que fica é um corpo capaz de performar discursos tanto escolares quanto do mundo funk. Há deste modo, uma escolarização do funk, e uma relação de festa com os saberes escolares, o que provoca até certo ponto um processo de estranhamento entre o binômio funk-escola.

- É nesse processo de contaminação de signos e de discursos que se estabelece a rica possibilidade da morada do funk dentro do espaço escolar. O funk quebra com o padrão arcaico escolar e convida para se pensar as questões educacionais a incluir os saberes da festa, e dessa forma, lançar reflexões sobre o corpo educado em *performance*. A escola, no mais, possibilita um olhar institucional para o funk, algo mais metodológico, reflexivo, fazendo com que a festa seja vista também como uma possibilidade didática, reflexiva e, portanto, passível de ocupar lugar no currículo organizado.

- As violências que se relacionam ao funk são muito mais evidenciadas devido aos corpos que performam a música. Corpos dançantes, em sua maioria negros de periferias, pobres, que veem nesse estilo de música a possibilidade de representar a festa. Corpos putos que performam o ritmo e traçam trocas simbólicas de pertencimento. Sendo estes corpos reconhecidos socialmente como bárbaros, incivilizados, toda forma de arte que se relaciona a ele acaba sendo reconhecida como construtora desse corpo. Nesse sentido o funk é identificado como produtor de violências e não como um discurso que fala e dialoga sobre ela.

- As violências que se relacionam ao funk, na tese, foram comparadas a violências banais, como a violência de uma mãe ao filho, violências essas que apesar de chocarem quem está de fora, carregam em si um âmbito de familiaridade, de jogo, onde os envolvidos brincam, performam um corpo violento, sem considerar as partes

envolvidas como inimigos. Essa relação se dá na improvisação “Na quebrada o funk” onde há uma comparação entre uma família com alguns problemas de convivência.

- Apesar dessas violências serem tratadas no âmbito da festa, na possibilidade de performance de um corpo puto, ele carrega, segundo os colaboradores da pesquisa, sentidos de violência que produzem mazelas sociais. Talvez seja aí, nesse âmbito de brincadeira, festa, jogo, e realidade social, que moram os perigos do funk para a sociedade. Como não é encarada como uma performance “séria”, na brincadeira se produz, o machismo, a drogadição e a violência. Obviamente, esse olhar sobre o funk, como algo vil, produtor de mazelas sociais, é um olhar construído a punhos políticos, onde se entrecruzam as vozes, em especial vozes puritanas, da escola, da família, da lei e da igreja.

- No que tange as questões da construção do corpo feminino nos discursos sobre funk, fica evidenciado que existe um corpo que se constrói no baile funk, com todo aparato performático de um corpo puto, aquele corpo entregue à festa, ao erótico, ao devir. E um corpo esquina de rua (MacLaren 1991), que é produzido na escola a partir das relações entre o corpo escolarizado e o corpo puto. A escola não comporta o corpo puto da festa em estado de *performance*, por isso, estabelece com ele trocas simbólicas de existência, transformando esse em um corpo possível de existência no espaço escolar, dessa maneira, o protocolo “boladona, o corpo feminino em discurso” carrega sentidos de um corpo possível de existência no espaço escolar. Ele é um corpo funk, mas ao mesmo tempo, tem resquícios de escolaridade, onde se enxerga, mesmo velado, discursos de escolarização, como formas passivas de agir e performar o corpo feminino.

- No que tange a relação entre drogadição e funk, desde a década de 80 esse limiar é traçado, desde as primeiras pacificações de favelas, até mesmo para mostrar trabalho, policiais prendiam, e aprendiam materiais e DJ que performavam ou continham em seus conteúdos o *funk*. Nesse sentido se traçou uma relação entre drogas e funk, sendo essa muitas vezes estabelecida ao funk principalmente pelo aparelho midiático que cobria o evento baile. Como em todo grande evento, no baile funk havia o consumo de drogas lícitas e ilícitas, porém, havia uma problematização maior por parte do aparato policial às festas funks, em decorrência certamente aos sujeitos que delas participavam. Sujeitos esses que performavam corpos putos, perigosos ao bem estar social.

- Foi apurado junto aos sujeitos da pesquisa que o funk Curitibano segue os modelos ditados pelo eixo Rio e São Paulo. No que tange a artista trabalhada, Mc

Mayara, foi identificado que a mesma, apesar de seguir um discurso de empoderamento muito característicos de cantoras do grande eixo, como Tati Quebra Barraco e Valesca Popozuda, tem em sua performance corporal uma singularidade: a artista não ostenta um corpo parecido com as funkeiras Cariocas e Paulistas, não é “popozuda”, de corpo magro, usando aparelho ortodôntico, poucos seios e pouca bunda. A cantora performa um outro corpo funk, um corpo fora dos padrões de Tchutchuca e tigresa. Esse corpo exhibe, além de uma mensagem de empoderamento feminino, uma ode a possibilidade de baile de todos os corpos. A ideia de que o funk não pertence apenas a corpos providos de massa, mas sim, a corpos providos de movimento. Nesse sentido a possibilidade de performar o funk está muito mais no ato de dançar e se adereçar que necessariamente na possibilidade de construção de um corpo por processos intensos de fármaco-academias.

Constatamos nessa pesquisa que as performances funk se apresentam de modo intenso na escola, principalmente quando quem às discursam são os próprios estudantes. Isso ocorre nos momentos de horas livres, em ocasiões em que se pode escolher o tipo de estilo a ser trabalhado, em especial nas aulas de teatro e educação física. Infelizmente, são essas aulas onde o discurso funk também é mais negado sobre a égide do bom gosto, da moral e do bom saber.

Tchutchuca, tigrões, cachorras, minas, moleques, são todos bem-vindos para essa troca de saberes, para esse jogo de questionamento. Quem sabe fazemos dessa forma uma escola mais festiva.

Outras leituras e interpretações podem ser obtidas a partir de novos olhares aos dados aqui expostos, por isso, o trabalho constitui-se como um ensaio a pensar possibilidades de sentidos sobre as performances funk, um agregado para um conjunto de pesquisas maiores que possibilitem uma visão ainda mais ampla, aberta e sem pré-conceitos sobre a temática em questão.

## REFERÊNCIAS

- ALBRIGHT, Ann Cooper. **Dancing across difference: experience and edentity im the classroom; Women and performance 6**. P41-54. 1993
- ALEXANDRE, Vanessa Ukan. ARAUJO, Reinaldo Kovalski. **Gênero e esporte: quebrando tabus nas aulas de educação física**. Caderno de Gênero e Tecnologia UTFPR. 2017
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999
- ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas literarios y estéticos** [en ruso]. Moscú: Judozhestvenaia Literatura, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Estética de la creación verbal** [en ruso]. Moscú: Iskusstvo, 1979a.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de la poética de Dostoievski** [en ruso]. 4ª ed. Moscú: Sovetskaia Rossia, 1979b [1963].
- \_\_\_\_\_. 1998. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec. 1998
- \_\_\_\_\_. Autor e personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006a, p.3-192. [1920-1924]
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O freudismo: um esboço crítico**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- \_\_\_\_\_. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a,
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010B.
- \_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010c
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010d.



\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, Roseli. **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. .

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rebelais**. São Paulo: Hucitec, 2013.

\_\_\_\_\_. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo. Editora 34. 2016.

Barbosa, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo. Editora Perspectiva SA, 1998.

BESCHIZZA, Christian Barcelos Carvalho Lima. **FUNK CARIOCA: SURGIMENTO E TRAJETÓRIA NO SÉCULO XX**. Horizonte Científico, v. 9, n. 2. 2015

BEZERRA, Julia: Funk **A batida eletrônica dos bailes cariocas que contagiou o Brasil**. 1 ed. São Paulo: Panda Books 2017

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013

\_\_\_\_\_. **A outra questão: O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo**. In: *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla S. A., 2001.

BOOTH, Wayne C. **A arte da pesquisa**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

Boy, Tânia Cristina dos Santos. **Protocolo: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro**. Diss. Universidade de São Paulo, 2013.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Atica, 2000.

\_\_\_\_\_. Interação, gênero e estilo, em D. Preti (org). **Interações na fala e na escrita**. São Paulo. Huanitas /FELCH/USP, 2002, p 125 – 57.

\_\_\_\_\_. **Conceitos chaves**. São Paulo. Contexto. 2005

\_\_\_\_\_. *Dulce sabor a Brasil antiguo: perspectiva dialógica*. In: **Páginas de Guarda: Revista de language, edición y cultura escrita**. Número 7. Buenos Aires: Editoras Del Calderón, 2009a.

\_\_\_\_\_. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. In: **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. Número 1. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2009b.

\_\_\_\_\_. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance metodológico. In: FIGARO, R. (org) **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012a.

\_\_\_\_\_. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012b, p.79-98.

\_\_\_\_\_. "Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica." In: **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso** 8.2 (2013).

\_\_\_\_\_. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance metodológico. In: FIGARO, R. (org) **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012c, p.79-98.

\_\_\_\_\_. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: Brait, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2013.

BOY, Tânia. Cristina dos Santos. **Protocolo: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2013.

BRISTOL, M. D. (1985). **Carnival and Theater**. Cambridge: Cambridge University Press.

BUTLHER, Judith, O **Corpo educado: Pedagogias da sexualidade**/ Guacira Lopes Louro (org) 2º. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

Butler, Judith. **Gender trouble: Feminism and the subversion of identity**. Routledge, Nova Iorque, 2011.

CYMROT, Danilo. **Ascensão e declínio dos bailes de corredor: O aspecto lúdico da violência e a seletividade da repressão policial**. Sistema Penal & Violência, (2002) v. 4, n. 2.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaco de ex-perimentação**. São Paulo. Perspectiva, 1989.

DA COSTA, Elizangela Patrícia Moreira. **Verbo-visualidade em perspectiva de leitura:(des) construção da compreensão ativa e criadora do texto**. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, v. 13, n. 2, p. 32-54. 2018

DAYRELL, Juarez **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAWSE, John C. **Sismologia da Performance: Ritual, Drama e Play**. Revista de Antropologia USP. 2007. V50. No. 2

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da presença sensível**. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v. 8, n. 2, 2010

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2º. Ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ESSINGER, Silvio. **Batidão: uma historia do funk**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FACINA, Adriana. **Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk**. Rio de Janeiro. Revan. 2015

\_\_\_\_\_. **"Não me bate doutor": funk e criminalização da pobreza**. V *ENECULT- Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Salvador. Anais do V ENECULT- Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura* (2009).

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FLORES, Ludmila Dovizinski. **O rap e o funk na socialização dos jovens - um estudo de caso**. 2011. 42 f. Trabalho de Conclusão de Especialização (Especialização em Pedagogia da Arte) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Fornaciari, Christina Gontijo. **"Dança-teatro em Performafunk: Corpo sem Órgãos, Corpomídia e a Cidade."** II *Seminário Nacional de Dança-teatro*. Viçosa, Universidade Federal de Viçosa (2010).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

Freire, Paulo. **"Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996." *Coleção leitura*(2005)

GUENOUN, Denis. **O Teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2012

GONÇALVES, Michelle Bocchi. **Performance, discurso e educação:(re) construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza**. Tese de doutorado. Setor de Educação. UFPR. Curitiba 2016.

GONÇALVES, Jean Carlos..**Processo colaborativo no teatro universitário: Utopia? Possibilidade?** Repertório: Teatro & Dança, p. 165-171, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Teatro no Ensino Superior Catarinense: Reflexões na perspectiva bakhtiniana**. Revista Cena. N.10. Porto Alegre: UFRGS, 2011b. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/24097> >Acesso em 27.07.15

\_\_\_\_\_, Jean Carlos. **Teatro e Universidade em Contextos Periféricos: Entre a realidade do ofício e o sonho do estrelato**. Revista Teias, V. 12, N. 26. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/898>> Acesso em 27.07.15

\_\_\_\_\_. **O corpo em discurso: Reflexões bakhtinianas a partir de protocolos teatrais verbo-visuais.** Revista Polifonia, Cuiabá: UFMT, em caso de aprovação o artigo será publicado no volume 20, n 27, 2013b

\_\_\_\_\_. **Artes cênicas? Teatro? Não. Produção Cênica: Um olhar para o primeiro Curso Superior de Graduação Tecnológica em Produção Cênica ofertado por uma Universidade Federal no Brasil.** In: Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol. 10, n. 20, 2013 c c. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/295> - acesso em 14/10/2020

\_\_\_\_\_. **Processo colaborativo no teatro universitário: Utopia? Possibilidade?** Repertório: Teatro & Dança, p. 165-171, 2013 d.

\_\_\_\_\_. **O corpo em discurso: Reflexões bakhtinianas a partir de protocolos teatrais verbo-visuais.** Revista Polifonia, Cuiabá: UFMT, em caso de aprovação o artigo será publicado no volume 20, n 27, 2013e.

GONÇALVES, Jean Carlos. **Circo Negro: O discurso teatral em perspectiva dialógica.** In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson. **Dialogismo: Teoria e/em Prática.** São Paulo: Terracota, 2014.

GONÇALVES, J.C. ARAUJO R.K. **Performances funk e escola: com a palavra, estudantes do Ensino Médio.** Aurora, revista de arte e mídias e política. Vol. 10 n. 29. São Paulo. 2017a

Gonçalves, Jean Carlos. **"A escola no quintal da cultura: Teatralidades em perspectiva dialógica."** *Revista e-Curriculum* 15.3 (2017 b).

GONÇALVES, Jean Carlos; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Teatralidade, Performance e Educação.** Educar em Revista, v. 34, n. 67, p. 13-20, 2018.

GONÇALVES, Jean Carlos; BRAND, Angela Maria Chaverra. **CUERPO Y FIESTA EN BAJTIN.** PERcursos Linguísticos, v. 10, n. 25, p. 34-47, 2020.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip hop invadem a cena.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

ICLE, G. **Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas.** Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2011.

ICLE, G. **Para apresentar a performance à Educação. Educação e Realidade.** Santa Maria: v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010. Disponível em Acesso em 08 set 2015.

FARACO, C. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin. Conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005, p.37-60.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidades contemporâneas.** São Paulo. Perspectiva, 2010.

FIGARO Roseli (org.) **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo. Contexto, 2015.

FIORIN, Jose Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Atica, 2008.

FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim, KRAMER Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa Leituras de Mikhail Bakhtin**, Cortez, São Paulo. 2005

ICLE. Gilberto. Da performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In. **Performance e Educação (des) territorialização pedagógicas**. Santa Maria. Ed. da UFSM. 2013

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

JORDÃO, Flávia. **O erotismo e a sensualidade da mulher na publicidade e na propaganda**. Universidade de Marília. Dissertação de Pós-graduação do curso de Comunicação Social. 2005.

KLINGER, D. **Escrita de si como performance**. *Revista brasileira de Literatura Comparada*. N. 12, 2008. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415542249.pdf>> Acesso em 10/07/2016.

KOUDELA, I. (Org). O protocolo: instrumento de trabalho de Bertolt Brecht um recurso metodológico in **Um vôo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 94.

LASCH, Cristopher. **A cultura do narcisismo**. A vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G., & Reis, M. J. (2005). **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa. 2005

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Adriana. **Funk-se quem quiser: No batidão negro da cidade carioca**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Louro, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, São Paulo. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986.

MANNHEIM, K. **O problema sociológico das gerações**. In: FORACHI, M. Mannheim. São Paulo: Ática, 1982.

McLAREN, Piter. **Rituais na escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução: Juracy C. Marque, Angela M. B. Biaggio. Rio De Janeiro: Petropolis, 1991.

MACDOUGALL, David. **The corporeal image: film, ethnography, and the senses**. New Jersey: Princeton University Press, 2006.

MARLBORO Dj. **Dj Marlboro por ele mesmo – o funk no brasil**, Rio de Janeiro. Mauad. 1996

MEDEIROS, Janaína. **Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2006.

MELUCCI, A. **Passagio d'epoca; il futuro è adesso**. Milano: Feltrinelli, 1994.

Mizrahi, Mylene. **"Funk, religião e ironia no mundo de Mr. Catra."** *Religião & Sociedade* 27.2 (2007): 114-143.

\_\_\_\_\_. **Il gioco dell'io; il cambiamento di sè in una società global**. Milano: Feltrinelli, 1996.

\_\_\_\_\_. **Indumentária funk: a confrontação da alteridade colocando em diálogo o local e o cosmopolita**. Horizontes antropológicos, v. 13, n. 28, p. 231-262, 2007

\_\_\_\_\_. **A estética funk carioca: criação e conectividade em Mr. Catra**. Rio de Janeiro: Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. **"Rio de Janeiro is a Land of Vain Men: Women, Masculinity and Money among The Baile Funk."** *cadernos pagu* 52 (2018)

MORAES, Rafael; LARRUBIA, Tatyane; DALLA VECCHIA, Leonam. **Aceita, eu sou gostosa: performance de gênero e ativismos no funk proibidão da drag queen Lia Clark**. *Anais do Comunicon*. São Paulo, 2018.

MORROW, Raymond Allan. **Las Teorias de la Reproduccion Social y Cultural**. Cofas. Espanha. 2007

RYNGAERT, Jean-Pierra. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PATROCÍNIO, P. **A autoficção e as fronteiras entre o público e o privado**. *Revista Z Cultural*. V.XI. N. 01. 2016. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/?ano=42&edicao=43>> Acesso em: 30 de outubro de 2016.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **O teatro no cruzamento de culturas**. Paulo Perspectiva, 2008

PALOMBINI, Carlos. **Entrevista com Grandmaster Raphael**. Disponível em: <<http://www.proibidao.org/angelo-raphael/>>. Acesso em 11/02/2014.

Palombini, Carlos. **"Funk proibido."** AVRITZER, L.; BIGNOTTO, N.; FILGUEIRAS, F (2013).

\_\_\_\_\_. Resenha. **Em Pauta**. V17. N29. Porto Alegre, 2006.

PEREIRA, M. de A. **Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação**. Educação em revista, v. 28, n. 1, p. 289-312, 2012.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; MOURÃO, Ludmila. **Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos**. Revista de Educação Física Motriz. Rio Claro. v.11 n.3, p.205-210, set./dez. 2005.

PEDRON, Denise. **Performance e escrita performática**. Cadernos de subjetividade, n. 15, p. 158-167, 2013.

PINEAU Elyse Lamm. **Pedagogia Crítico Performativa: encarnando a política da pedagogia libertadora**. In **Performance e educação (des) territorializações pedagógicas**. Org, Marcelo de Arndrade Perreira. Santa Maria. Ed. da UFSM. 2013

Pinheiro, Marcia Leitão, and Carine Lavrador de Farias. **"O Funk abençoado: apropriação musical, trajetória religiosa e carreira musical de MC Polliana Gospel Funk."** *Religião & Sociedade* 39.3 (2019): 34-57

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PLUSCHKAT, Patrícia, B. **Produção cênica: sentidos da formação universitária por olhares discentes na rede social facebook**. Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE. Curitiba, 2015

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes (1995)

SANTIAGO, Silvano. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANTOS Jose Luiz de Souza. **Performance e Violência na escola. Reflexões Bakhtinianas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em educação UFPR. 2017

SPOLIN Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SABINO, César. Anabolizantes: drogas de Apolo. In: GOLDENBERG, Mirian. **Nu e vestido**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autentica, 2009.

SILVA, Manuela Queiroz Da. **O funk e a leitura dialógica do sujeito na perspectiva Bakhtiniana**. Dissertação de Mestrado. Programa de mestrado profissional em letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.

SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles; DA SILVA LOPES, Norma; RAMOS, Jânia Martins (Ed.). **Linguagem, sociedade e discurso**. Editora Blucher, 2015.

SOERENSEN, Claudiana. **A Carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin**. Travessias, v. 5, n. 1, 2011.

SCHECHNER, Richard. 2006. "O que é performance?" In: **performance studies: an introduction, second edition**. New York & London: *Routledge*, p.28-51 Disponível em <[http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O\\_QUE\\_EH\\_PERF\\_SCHECHNER.pdf](http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf)> Acesso em 26 abril 2018.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Tradução: Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001

TAYLOR, Diana. **O Arquivo e o repertório. Performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2013.

TEIXEIRA JUNIOR, José Carlos. **A narrativa da montagem do funk carioca no cotidiano escolar**. *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.131 [citado 2015-10-22], pp. 517-532 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000200517&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200517&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015121367> , acesso em 22/10/15.

TIHANOV, Galin. Mikhail Bakhtin: **Multiple Discoveries and Cultural Transfers**. *Wiener Sawistischer Almanach*, 2010, Vol. 78, p.45-58.

TIHANOV, Galin. **A importância do grotesco. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 2, p. 166-180, 2012.

TROTTA, Felipe. **"A MÚSICA QUE INCOMODA: o funk e o rolezinho."** *Pará: E-Compós* 2016

TURNER, Victor. (2005 [1967]). **Floresta dos símbolos: aspectos do ritual Ndembu**. Niterói: EdUFF.



UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo. Perspectiva, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **"Currículo: a atividade humana como princípio educativo."** *São Paulo: Libertad* 2009

VENTURA, Zuenir. ***Cidade partida***. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VIANNA Hermano. **O mundo funk carioca**. Zahar. Rio de Janeiro. 1988

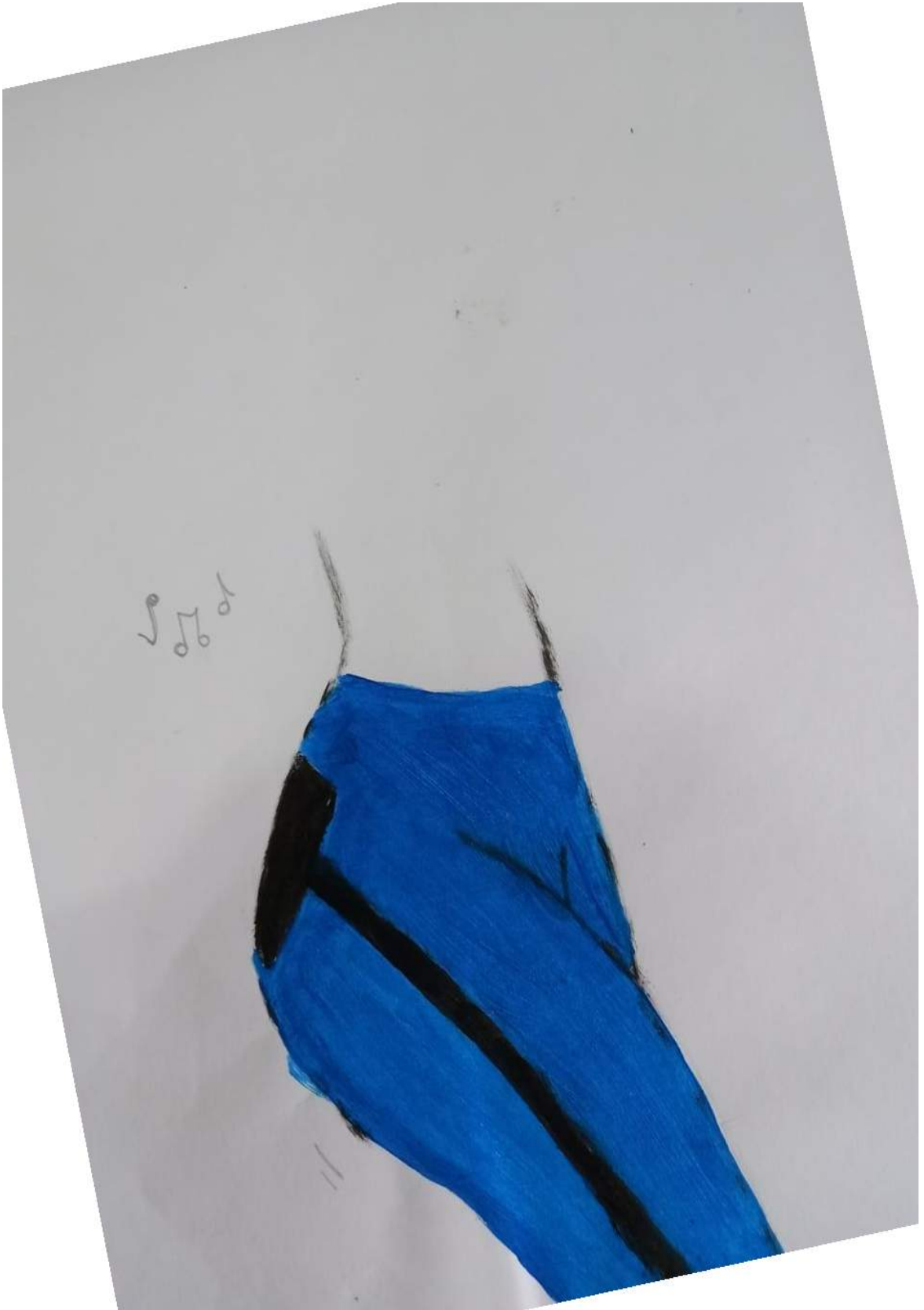
ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

## ANEXOS

Alguns protocolos não analisados:



PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 1

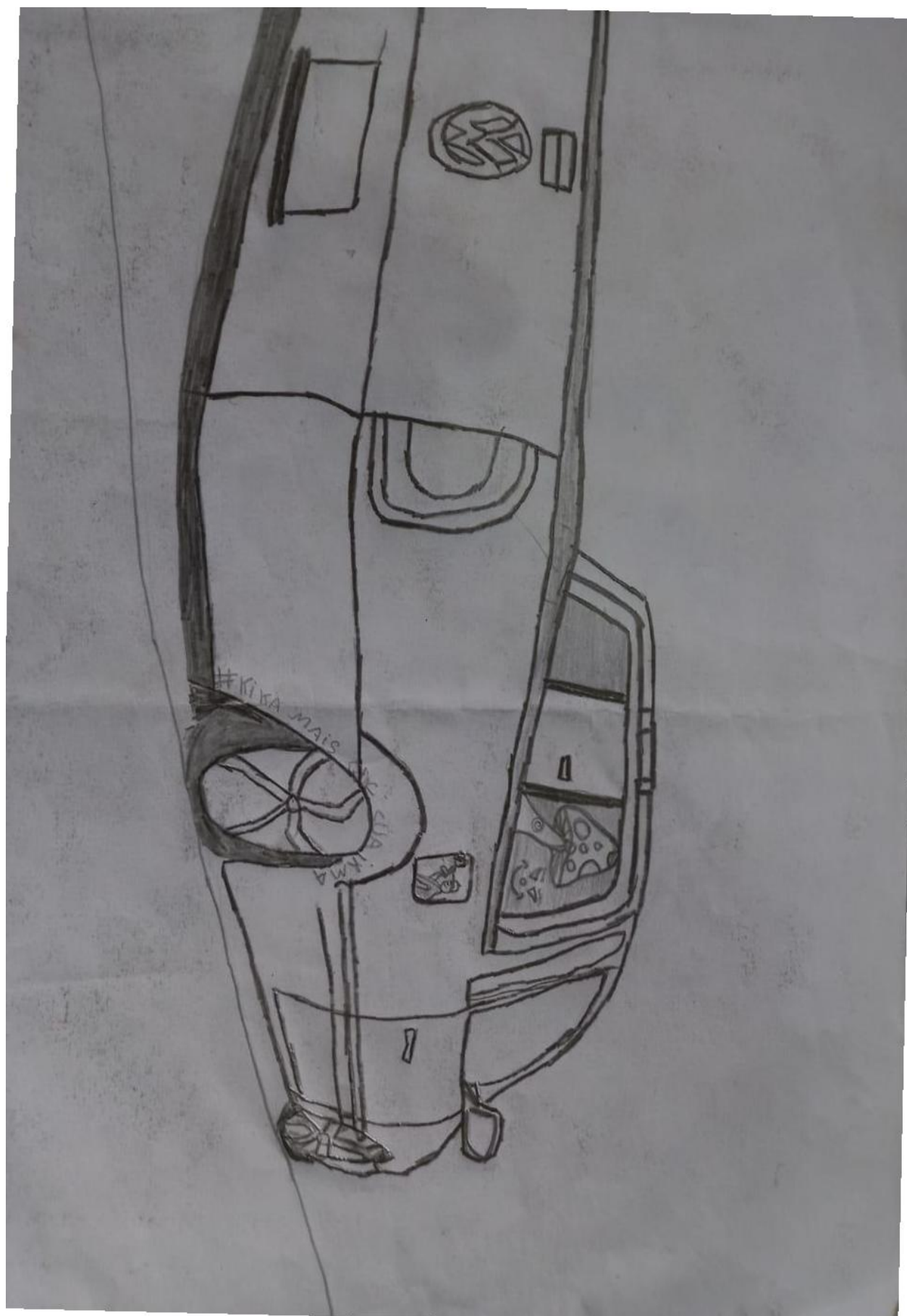


PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 2

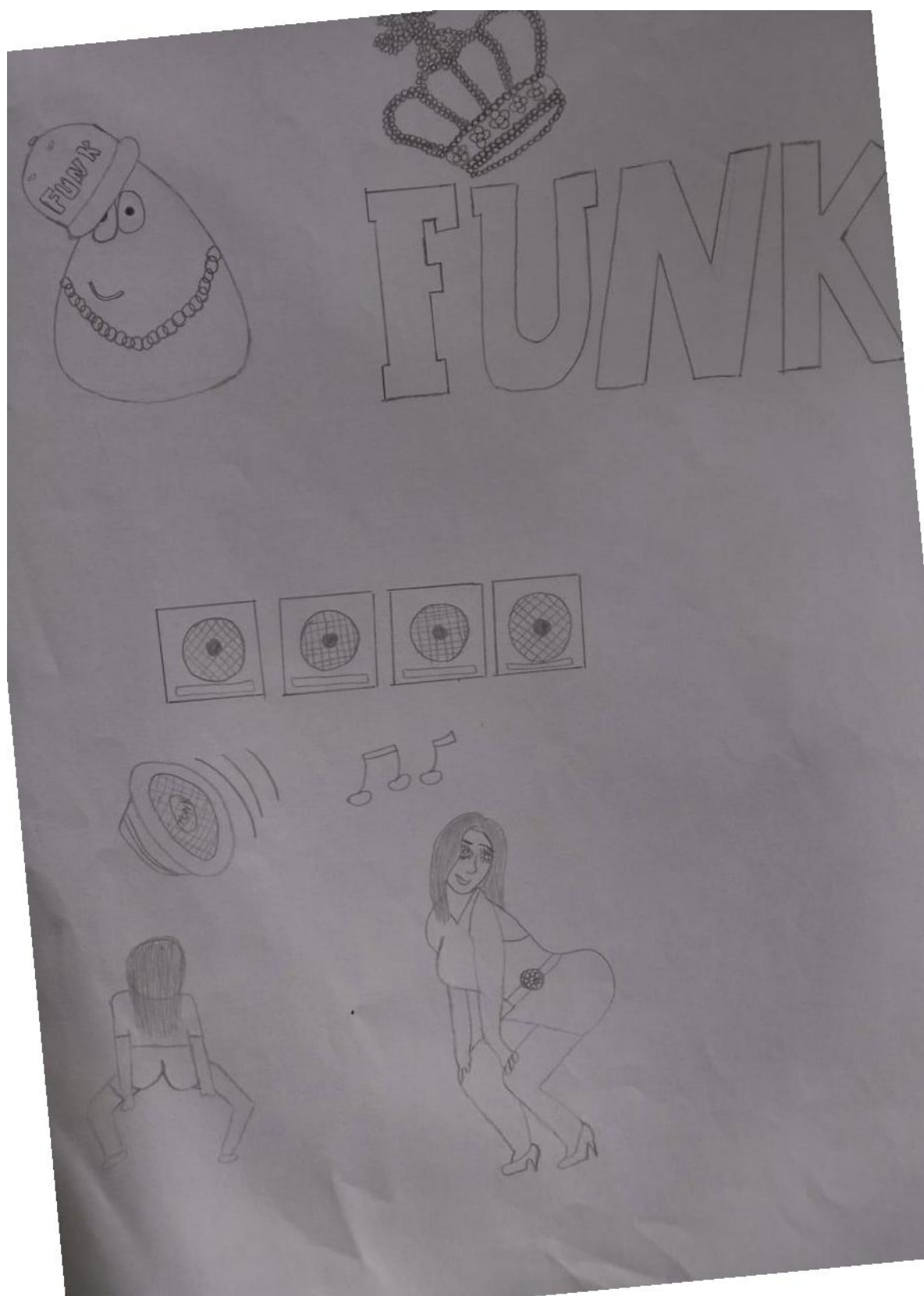


. PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 3





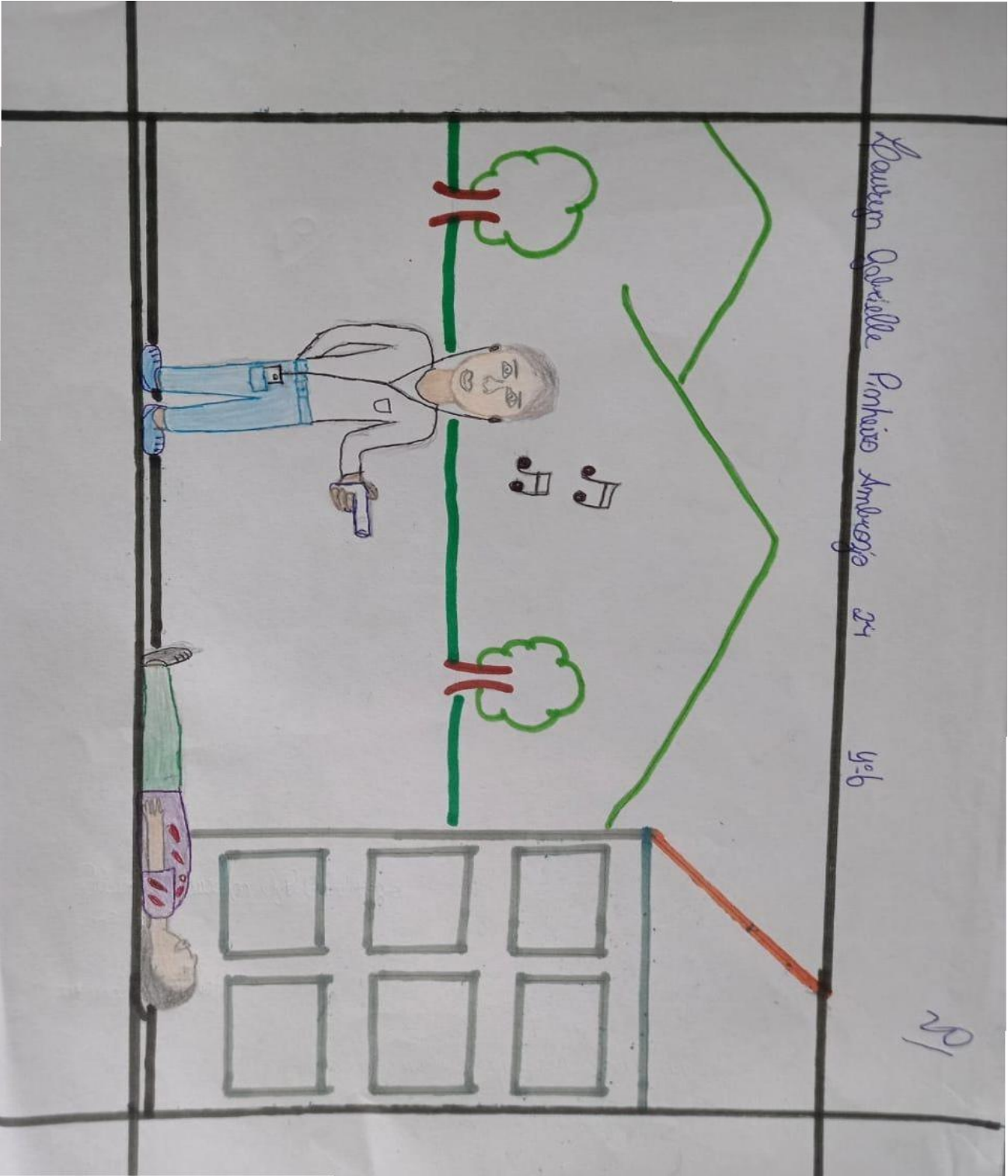
PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 4



PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 4



PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 5



PROTOCOLO VERBO VISUAL NÃO ANALISADO 6